RYSUNEK W SZKOLE

ROK I
NR II
WILNO
1939

RYSUNEK W SZKOLE

KWARTALNIK. CENTRALNY ORGAN OGNISK METODYCZNYCH DLA NAUKI RYSUNKU W POLSCE. WILNO, UL. MAŁA POHULANKA 7

TREŚĆ NUMERU:

Redaktor i wydawca: BODZIŃSKI JÓZEF, profesor Liceum i gimnazjum, kierownik ogniska metodycznego dla nauki rysunku w Wilnie.

Projekt okładki: KUCZYŃSKI EDWARD. Zdjęcia fotograficzne: ZDANOWSKI EDMUND.

Prenumerata roczna za 4 zeszyty zł. 8.—. Cena 1 zeszytu zł 2.50. Zagranicą 25% drożej. Księgarnie otrzymują 20% rabatu.
Skład główny, adres redakcji i administracji kwartalnika „Rysunek w szkole": Wilno, Ognisko metodyczne rysunku, ul. Mała Pohulanka 7. Gmach Państwowego Liceum i gimnazjum im. kr. Zygmunta Augusta. Konto P. K. O. 701.062.

Rękopisy przeznaczone do kwartalnika „Rysunek w szkole" powinny być pisane po jednej stronie. Rękopisów Redakcja nie zwraca.



KOŚCIÓŁ ŚW. ANNY W WILNIE E. KUCZYŃSKI

RYSUNEK W SZKOLE

Rok I | Wilno. II Kwartał. 1939 | Nr 2

O D   W Y D A W N I C T W A

Czasopismo spotkało się z dużym zainteresowaniem i uznaniem we wszystkich ośrodkach nauczycieli rysunku w Polsce.

Wyrazem życzliwego ustosunkowania się do kwartalnika są dziesiątki listów z całego kraju. Wyrażają one radość z powodu ukazania się pisma, omawiającego nauczanie rysunku w szkołach ogólnokształcących i zawodowych.

Pozwolimy sobie przytoczyć wyjątki z niektórych pism do redakcji. Senior dydaktyków polskich prof. Karol Homolacs z Krakowa pisze: „Jestem całą duszą przy tej waszej robocie“.

Konferencja rejonowa nauczycieli rysunku Warszawa — Powiat przysłała następujące pismo: „Zebrani na konferencji rysunkowej w dniu 16.III.39 r. wyrażamy niniejszym gorące uznanie i zadowolenie z powodu ukazania się pisma „Rysunek w szkole“, po czym następują podpisy uczestników.

Pan Antoni Szczepkowski, instruktor okręgowy zajęć praktycznych i rysunku w szkołach powszechnych Kuratorium Okręgu Krakowskiego pisze: „Ze swej strony przesyłam szczere życzenia pomyślnego rozwoju kwartalnika i jak największego oddziaływania na zmianę stosunku pewnej części nauczycielstwa i społeczeństwa, którzy nie doceniają wartości kształcących i wychowawczych nauki rysunku“.

Prof. Franciszek Nadrowski z gimnazjum polskiego w Gdańsku: „Nareszcie i w Polsce posiadamy czasopismo poświęcone dydaktyce rysunku, które śmiało może konkurować pod względem treści i zewnętrznej formy z czasopismami zagranicznymi. Z mojej strony składam redakcji najgorętsze życzenia owocnego rozwoju i rozmnożenia po całym kraju“.

Redakcja przytoczyła parę wyjątków z dużej ilości korespondencji, jaką otrzymała po wydaniu numeru pierwszego. Nadmienić musimy, że czasopismo spotkało się z uznaniem wszystkich istniejących obecnie ognisk metodycznych dla nauki rysunku na terenach całej Rzeczypospolitej.

Wyrazem tego uznania jest natychmiastowe przystąpienie do wspólnej pracy przez ogniska: Wilno, Warszawa, Kraków, Poznań, Bydgoszcz, Równe wołyńskie.

Jesteśmy wyrazem wspólnej idei podniesienia nauki rysunku na najwyższy poziom poprzez ustalenie celowej organizacji pracy, opracowania poszczególnych jednostek metodycznych i osiągania wyników nauczania.

KAROL HOMOLACS, KRAKÓW

TEORIA I PRAKTYKA W ĆWICZENIACH RYSUNKOWYCH

(Referat wygłoszony na konferencji rejonowej Ogniska metodycznego rysunków w Krakowie dn. 23 marca 1939 r.).

Kiedy pewien mój znajomy poszukiwał zdolnego agronoma dla prowadzenia gospodarstwa i chciał zaangażować znanego wykładowcę szkoły rolniczej — wszyscy sąsiedzi odradzali mu jak najbardziej stanowczo, mówiąc: „Bój się Boga, to przecież teoretyk! on ci zrujnuje cały folwark". — Inny znajomy zawezwał dwóch inżynierów dla zbadania maszyny parowej, która nie funkcjonowała prawidłowo. Inżynierowie przyjechali z przyrządami, robili jakieś wykresy, potem długo rachowali i rachowali — a wreszcie przy kolacji jeden z nich zwrócił się do mojego znajomego i w przystępie szczerości, powiedział tak: „Wie pan co? jabym panu po przyjacielsku poradził wezwać starego, wytrawnego maszynistę; on posłucha, jak maszyna idzie, popuka młotkiem, pokręci tu i tam, i często lepiej poradzi, jak my, razem z naszymi logarytmami". Znałem też profesora ekonomii, cieszącego się pewną sławą nie tylko w kraju, ale i zagranicą, który we wszystkich swoich prywatnych przedsiębiorstwach finansowych miał stałe niepowodzenia.

Tego rodzaju zjawiska spotykamy dzisiaj na każdym kroku, i można powiedzieć, że są one dla naszej epoki symptomatyczne. Na każdym kroku możemy stwierdzić, że pomiędzy teorią a praktyką wytwarza się rozbrat. Wydaje mi się oczywistym, że w tym zjawisku wyraża się coś niezdrowego; jest to niewątpliwie symptom niepokojący, — symptom chorobowy, który zmusza nas do zastanowienia się nad tym, jakie jest podłoże tej choroby? — i gdzie należy szukać lekarstwa?

Dzisiaj spróbuję oświetlić tę sprawę na tym terenie, który nas specjalnie interesuje, a mianowicie, na terenie ćwiczeń rysunkowych, z tym zastrzeżeniem, że problem ten ma w gruncie rzeczy znaczenie ogólne, i że wobec tego środki zaradcze tylko wtedy mogłyby odnieść pełny skutek, gdyby zostały stosowane w całym organizmie społecznym. Leczenie lokalne jest siłą rzeczy zawsze zabiegiem połowicznym. Ale trudno, my nie mamy radzić tutaj nad ogólnym zdrowiem ludzkości, ale radzić mamy nad tym tylko, co dotyczy bezpośrednio naszego zawodu, to znaczy, ćwiczeń rysunkowych. Jesteśmy w położeniu lekarza specjalisty, który leczy jeden organ, chociaż choroba tkwi w całym organizmie. Uważałem za potrzebne ten stan rzeczy podkreślić możliwie silnie na wstępie, a to z tego względu, abyśmy się nie łudzili, że takimi, czy innymi zabiegami zdołamy zło radykalnie usunąć. To zło tkwi bardzo głęboko, a my możemy tylko niejako lokalnie łagodzić jego destrukcyjne działanie.

Główne pole moich obserwacyj stanowiła oczywiście ta szkoła, w której pracuję najdłużej, a mianowicie Szkoła Artystycznego Przemysłu. Niemniej jednak spostrzeżenia i wnioski, związane z tym terenem, mają znaczenie ogólne, a to dlatego, że dotyczą problemów zasadniczych. Bez względu na to, czy mamy do czynienia z uczniem specjalnej szkoły artystycznej, czy też z uczniem szkoły ogólnokształcącej, zasadnicze trudności przy studium natury w jej prawdzie są w gruncie rzeczy te same. I wszędzie ta sama przejawia się rozbieżność pomiędzy teorią a praktyką.

W Szkole Przemysłu Artystycznego miałem możność obserwowania tej rozbieżności przede wszystkim w czterech różnych zakresach, a mianowicie: 1) w zakresie perspektywy, 2) anatomii, 3) kolorystyki, 4) pisma. We wszystkich tych zakresach występowały stale te same trudności przy stosowaniu teorii do ćwiczeń praktycznych, ale najdrastyczniej przejawiały się one w perspektywie i anatomii. Rok w rok przechodzili uczniowie bardzo solidnie kurs perspektywy i kurs anatomii. Wykonywali tedy bardzo porządne rysunki perspektywistyczne, rysunki anatomiczne; zdawali potem bardzo ścisłe egzaminy, i wykazywali w tych rysunkach, w tych egzaminach, że orientują się dobrze w obu przedmiotach teoretycznych. W następnym roku ci uczniowie, którzy wykonali dobre wykresy i otrzymali dobre stopnie przy egzaminach teoretycznych, przychodzą do sali rysunkowej i przy-

stępują do rysowania martwej natury, złożonej, przypuśćmy, z jakiejś draperii i jakiegoś prostego garnka, ustawionego na stole. I nagle okazuje się, że prawie wszyscy narysowali ten garnek i ten stół skandalicznie. Elipsa podstawy garnka jest bardziej płaska niż górna elipsa garnka, a równocześnie ta dolna elipsa garnka nie odpowiada skrótowi powierzchni stołu, który zresztą jest sam wichrowaty, garnek sam w sobie jest przestrzennie również niemożliwy. Mamy tu jednym słowem tak gruntowną „deformację", że mógłby jej pozazdrościć najskrajniejszy modernista. Nie przesadzę, jeśli powiem, że owa nieumyślna deformacja bywa nieraz tak dziwaczna, że poprostu bawi swoją absurdalnością, — gdyż ostatecznie, każda absurdalność intryguje i śmieszy, dzięki elementowi niespodzianki, jaki w sobie zawiera. Bywa też, że nauczyciel cieszy się taką efektowną deformacją — i chowa rysunek do osobnej teki, aby się nim na wystawie pochwalić. Sądzę, że takie stanowisko jest samo również gruntowną „deformacją" zmysłu dydaktycznego; i dlatego pomijam tę sprawę przy obecnych rozważaniach, solidaryzując się z tymi pedagogami, którzy się takim wichrowatym rysunkiem martwią, choćby był nawet intrygujący.

A zatem, stoimy wobec faktu, że uczeń, który przyswoił sobie z wielkim nakładem pracy wiedzę perspektywistyczną, nie umie absolutnie tej wiedzy zastosować przy ćwiczeniach rysunkowych. Ten dziwny fakt powtarza się również w zakresie anatomii. Uczeń, który się zapoznał z układem kości, mięśni itd., który umie wszystkie te elementy anatomiczne nie tylko wyliczyć, ale i narysować — ten uczeń rysuje ramię, czy nogę tak, jakby to była kiełbasa, napchana nierówno jakimiś dziwnymi materiałami, o kształtach nieokreślonych i całkiem przypadkowych. A kiedy rysuje klatkę piersiową, to rysuje ją tak, jakby to była jakaś pomięta szmata. Jednym słowem, w jego rysunku nie ma kości, nie ma mięśni, nie ma ani śladu anatomii.

To samo powtarza się z pismem. Uczeń zapozna się z logiką konstrukcyjną każdej litery, dowie się, jak się wiążą ze sobą proste laski, jak się na laskach osadzają koliste łuki. A potem dowie się, jak się litery szeregują w słowa, zrastając się z płaszczyzną papieru, jak się słowa wiążą w zdania, i wytwarzają zwarte pod względem graficznym bloki, jak się te bloki ze sobą organizują w ramach prostokąta, uczeń wszystkiego tego dowie się teoretycznie, wszystko to przerobi gruntownie na przykładach w godzinach, poświęconych tzw. „liternictwu". Ten sam uczeń, kiedy potem w innych godzinach, poświęconych np. reklamie, przystępuje do opracowania napisu na afiszu — ten sam uczeń rozwiązuje napis w taki sposób, jakby chciał na złość zrobić profesorowi liternictwa. To samo dzieje się z kolorystyką. Uczeń zapozna się z układem barw tęczowych, z szeregami barw czystych, zbielonych i zczernionych, zapozna się z pełną skalą barw zszarzonych, czyli złamanych; zapozna się z logiką barwnego światłocienia, zapozna się z pojęciem barwy lokalnej i tzw. barw pozornych, na które światło rozbija barwę lokalną, zapozna się z zasadą transpozycji jednej skali barwnej na inną itd. Z tym wszystkim się uczeń zapozna, a potem, malując w innych godzinach jakieś pomarańcze, czy goździki, kładzie takie barwy na płótnie, czy papierze, jakby złośliwie chciał urągać wszelkiej rzeczywistości.

To są fakty, które się powtarzają rok w rok, stale i niezmiennie — fakty, które miałem możność obserwować przez lat dwadzieścia. Z początku, kiedy stwierdziłem ten stan rzeczy w zakresie perspektywy, gdzie owa rozbieżność pomiędzy teorią a praktyką rzuca się najbardziej w oczy — z początku uległem pokusie przypisywania winy drugiemu człowiekowi i powiedziałem sobie, że całą odpowiedzialność ponosi w tym wypadku nauczyciel perspektywy, który widocznie przedmiot swój ujmuje zbyt teoretycznie, zbyt abstrakcyjnie. Wyobrażałem sobie, że wystarczyłoby zmienić metodę na kursie perspektywy, aby całe zło usunąć.

Często ulegamy pokusie takiego łatwego, a przeto naiwnego wnioskowania. Rzeczywistość nie jest w gruncie rzeczy prosta; rzeczywistość jest nieskończenie skomplikowana. I dlatego wykrycie prawdziwych związków wymaga prawie zawsze olbrzymiego wysiłku.

Tak więc, ulegając pokusie łatwego załatwienia sprawy — ulegając pokusie tego, co ktoś słusznie określił słowem „łatwizn", zwaliłem całą winę na nauczyciela perspektywy. Ale oto wkrótce stwierdziłem rzecz bardzo niemiłą, a mianowicie, że owa niezdolność stosowania teorii do ćwiczeń praktycznych występuje, jak zaznaczyłem, nie tylko w zakresie perspektywy, nie tylko w zakresie anatomii, ale również w zakresie liternictwa i kolorystyki — a ja właśnie byłem nauczycielem tych przedmiotów, ja wy-

jaśniałem teorię w zakresie kolorystyki i pisma. Musiałem więc sobie powiedzieć, że, jeśli obwiniam nauczyciela perspektywy, to muszę w tym samym stopniu obwinić siebie samego. Zacząłem się więc zastanawiać krytycznie nad moją własną metodą prowadzenia kolorystyki i liternictwa. Oczywiście, zdawałem sobie sprawę, że moja metoda nie jest doskonała, że niewątpliwie lepszy pedagog mógłby niejedno przeprowadzić lepiej — ale jednak, przy najsurowszej krytyce wobec siebie samego, nie mogłem przypisać całej winy fałszywej metodzie. Rozpatrując sumiennie i uczciwie moje założenia dydaktyczne, dopatrzyłem się wielu niedociągnięć, ale nie mogłem wykryć błędu zasadniczego, błędu podstawowego; przeciwnie, musiałem sobie przyznać, że unikam naprawdę wszelkiego suchego teoretyzowania, że unikam abstrakcji, że każdą rzecz staram się ująć jak najbardziej praktycznie, jak najbardziej konkretnie, jak najbardziej życiowo — a jednak rezultat jest absolutnie niezadawalniający. Ci sami uczniowie, którzy na godzinach kolorystyki wykonywali zadane im ćwiczenia z pewnym sensem — ci sami uczniowie stawali zupełnie bezradni, gdy przyszło im rozwiązywać te same problemy kolorystyczne na godzinach, poświęconych nie samej kolorystyce, ale ogólnemu studium natury.

Zdarzało się, że ja sam prowadziłem na pierwszym roku kolorystykę, a na drugim, studium natury. I musiałem stwierdzić, że uczniowie wykazują bardzo słabe przygotowanie kolorystyczne, pomimo, że tę kolorystykę pod moim kierownictwem przechodzili przed rokiem. Tak więc, jako nauczyciel, prowadzący studium natury, musiałem się odnieść krytycznie do siebie samego, jako nauczyciela kolorystyki. Znalazłem się więc w sytuacji conajmniej niewygodnej. Jak już zaznaczyłem, przeprowadziłem poważny rachunek sumienia, jako nauczyciel kolorystyki, i nie znalazłem tego grzechu zasadniczego, tego grzechu, powiedzmy, śmiertelnego. W każdym razie nie mogłem całej winy zwalić na siebie, jako na nauczyciela kolorystyki. A jednak zło istnieje niewątpliwie i gdzieś musi też istnieć główne źródło tego zła.

Z chwilą, kiedy mój rachunek sumienia przekonał mnie, że nie mogę całej winy zwalić na metodę prowadzenia kolorystyki (względnie liternictwa), to tym samym nie mogłem całej winy zwalić na nauczyciela perspektywy i anatomii — tym bardziej, że zapoznawszy się dokładniej z metodą przez nich stosowaną, przekonałem się, że i oni również wysilają się szczerze, aby całą rzecz ujmować jak najmniej abstrakcyjnie, jak najbardziej konkretnie, jak najbardziej praktycznie. Skoro zaś nie mogę całej winy zwalić na nich, względnie na siebie, jako na teoretyka, to tym samym stanąłem wobec drugiej alternatywy, a mianowicie, czy ta wina nie leży po stronie praktycznych ćwiczeń? Zadałem więc sobie pytanie, czy np. sposób prowadzenia studium natury nie kryje w sobie jakiegoś błędu? Czy tam nie ma czegoś, co utrudnia uczniowi stosowanie perspektywy, anatomii, kolorystyki itp.

Aby na takie pytanie odpowiedzieć, trzeba się wczuć w psychikę ucznia i starać się uświadomić sobie, co się dzieje w tym uczniu, gdy mu nauczyciel perspektywy wyjaśnia zasadę horyzontu, zasadę zbiegania się linij równoległych itp. — a co się dzieje w tym uczniu, gdy próbuje odtworzyć fragment natury?

W pierwszym wypadku, tj. przy nauce perspektywy, uczeń *musi nastawić się myślowo*. Nastawia się on myślowo, nie tylko wtedy, gdy nauczyciel ujmuje rzecz abstrakcyjnie, ale także i wtedy, gdy nauczyciel odwołuje się do przykładów praktycznych, choćby najbardziej z realnym życiem związanych. Nauczyciel demonstruje np. zbieżność linij równoległych na konkretnym stole, czy na konkretnym domu; przypuśćmy, że chcąc nawiązać bezpośredni stosunek do zjawisk perspektywy, wprowadza rysowanie na szkle, czy coś podobnego. Nauczyciel robi co może, aby uczeń przyswoił sobie perspektywę żywo, doświadczalnie, ale mimo to, nauczyciel się łudzi, jeżeli sobie wyobraża, że uczeń te rzeczy naprawdę widzi; uczeń, w gruncie rzeczy, tylko „wie“, a prawie nic nie „widzi“. Niewątpliwie, podczas samego rysowania na szkle, uczeń widzi, że krawędzie stołu schodzą się na horyzoncie, ale w minutę potem już tego nie widzi. To, że tak jest istotnie, to może w gruncie rzeczy stwierdzić na sobie samym każdy malarz, o ile umie uświadamiać sobie uczciwie i rzetelnie swoje własne stany. Każdy z nas ćwiczył się przez długie lata w tym, aby sobie uświadamiać deformacje, wywołane perspektywą, ale każdy z nas musi przyznać, że bardzo często, chcąc sobie zdać sprawę z pozornego nachylenia jakiejś linii, musi zrobić pewien wysiłek i często użyje w tym celu np. ołówka, trzymanego poziomo, albo odwoła się swojej wiedzy perspektywicznej. Weź-

my inny przykład: przypuśćmy, że siedzimy przy stole jadalnym i mamy przed sobą talerz, a trochę dalej widzimy talerz naszego sąsiada. Spytajmy się, czy łatwo nam jest zdać sobie sprawę z tego faktu, że nasz talerz widzimy przeszło dwa razy większy niż talerz sąsiada? Jeżeli tedy my malarze, pomimo wieloletniej rutyny, więcej właściwie „wiemy“ o perspektywie, niż „widzimy“, to czyż można żądać, aby uczeń, nawet przy najlepszej metodzie, widział te rzeczy naprawdę już po kilkomiesięcznym kursie? Tego oczywiście żądać nie można. I musimy się zgodzić z tym, że uczeń przyjmuje perspektywę prawie wyłącznie myślą. Uczeń nauczy się „myśleć perspektywę“, ale nie nauczy się „widzieć perspektywy“ — a tym mniej „czuć perspektywę“.

Ustaliwszy ten fakt, spróbujmy się z kolei wczuć się w to, co się dzieje w uczniu, który maluje obraz z natury. Jakież jest jego nastawienie? Każdy pedagog, który ten problem badał na uczniach, i na sobie samym, zgodzi się ze mną, gdy powiem, że uczeń, malując obraz z natury, ma nastawienie wybitnie wrażeniowe. Uczeń nastawia się na odbieranie wrażeń w postaci linij i plam i stara się te wrażenia *bezpośrednio* na papierze utrwalić. Z reguły nie ma on żadnej skłonności do tego, aby te wrażenia jakoś przepracować — aby je na coś przetworzyć — aby je z czymś innym związać. Chwyta on poprostu, powiedzmy, na surowo, pierwszą linię konturową, jaka mu się narzuca, i stara się tę linię powtórzyć; chwyta na surowo plamę ciemną czy jasną i kładzie ją, jak umie. Dziwnem jest, że chociaż epoka impresjonizmu już dawno przeminęła, to jednak dzisiaj zasadnicze nastawienie przeciętnego ucznia początkującego możnaby określić jako nastawienie wybitnie impresjonistyczne. Każdy nauczyciel rysunków, który stara się skłonić ucznia do jakiegoś innego ustosunkowania się do natury — nauczyciel, który stara się skłonić do jakiegoś bardziej syntetycznego ujmowania formy czy barwy — każdy taki nauczyciel przekona się, jak bardzo opornie odnosi się dzisiejsza młodzież do takich poczynań. Od dwudziestu lat, przy każdym nowym akcie w poniedziałek używam całej wymowy, na jaką mnie stać aby namówić uczniów do jakiegoś poważniejszego ustosunkowania się do natury. Radzę, ażeby obejrzeli akt ze wszystkich stron, ażeby się starali najpierw wczuć w charakter całej postaci, w istotę danego ruchu — ażeby razem sami wykonali gest modela, i przeżyli w sobie to, co się w tym geście wyraża — tłumaczę, że nie chodzi przecież o skopiowanie linij i plam, ale o wyrażenie pewnej indywidualności ludzkiej... Co tydzień mówię uczniom takie i tym podobne rzeczy — a potem, przy korekcie, staram się na ich własnych rysunkach wykazać fatalne skutki czysto wrażeniowego ujmowania natury — wysilam się, jak mogę, od lat dwudziestu, a rezultat był i jest więcej niż skromny.

To, co powiedziałem, nie oznacza zgoła potępienia impresjonizmu jako kierunku artystycznego. Artystyczna ocena nastawienia wrażeniowego stanowi zupełnie inny problem, którego obecnie zgoła nie dotykam; obecnie pragnę jedynie stwierdzić ten fakt, że *nastawienie ogromnej większości uczniów przy studium natury jest wrażeniowe.* Uczeń nie szuka sensu postaci ludzkiej, względnie sensu przedmiotu; nie szuka sensu fałdów draperii, sensu oświetlenia, nie szuka charakteru liścia, kwiatu, czy zwierzęcia — nie rysuje właściwie rzeczywistych tworów przyrody, ale kopiuje linie i plamy tak jednostronnie wzrokowo, że do przypadkowej plamy brudu odnosi się z tą samą powagą, jak do plamy cienia. Formy tłuszczowej nie odróżnia on od formy mięśniowej, ani nawet kostnej; błysku nie odróżnia od światła; półcienia od refleksu, i z prawdziwą złośliwością odrysowuje starannie dziury, jakie się wytwarzają pomiędzy członkami ciała, czy też pomiędzy przedmiotami, a nie same członki i przedmioty. Mógłbym wyliczać jeszcze długo takie typowe symptomy wrażeniowego nastawienia uczniów, ale przypuszczam, że każdy nauczyciel zna te symptomy z własnego doświadczenia. Sądzę więc, że mogę ten fakt uważać za fakt stwierdzony i ustalony.

Poprzednio starałem się wykazać, że przy nauce perspektywy nie można właściwie uniknąć myślowego nastawienia ucznia; obecnie stwierdzamy, że przy studium natury nastawienie ucznia jest wybitnie wrażeniowe. Wobec tego narzuca się pytanie, jaki jest wzajemny stosunek dwóch nastawień?

Określenie stosunku treści wrażeniowej, do treści myślowej, pojęciowej, względnie ideowej, stanowi fundamentalny problem psychologiczny, i fundamentalny problem filozoficzny. Na stosunku wrażenia do pojęcia, do idei, zbudowane są w gruncie rzeczy wszelkie teorie poznania. Oczywiście, że nie możemy się obecnie wdawać

w dyskusje filozoficzne na ten temat, bo byśmy ugrzęźli w beznadziejnej sofistyce. Zdaje mi się jednak, że możemy ten problem rozpatrzyć czysto empirycznie, i że takie empiryczne ujęcie da nam dostateczną podstawę dla wyprowadzenia konkretnych, praktycznych wniosków.

Każdy człowiek może na sobie samym stwierdzić doświadczenie, że gdy zatopi się intensywnie w myślenie, przestaje w pewnym stopniu reagować na wrażenia zmysłowe. Gdy np., gramy w szachy z przejęciem, to nie wiemy, co się wokoło nas dzieje. Wyraża się to jaskrawo w owej znanej przygodzie Sokratesa. Z drugiej strony możemy stwierdzić również, że gdy poddajemy się silnie wrażeniom świata zewnętrznego, paraliżujemy w pewnym stopniu nasze życie myślowe; roztapiamy się, czy rozpuszczamy się w tych wrażeniach. Obie te rzeczy każdy może z łatwością stwierdzić na sobie samym, i może również obserwować je u drugich. Znany jest powszechnie podział ludzi na mózgowców i na wrażeniowców; psychologia dziecka uwzględnia również ten podział, i posługując się dość sztucznymi i pretensjonalnymi określeniami, odróżnia ideoplastykę od fizjoplastyki. Byłoby może prościej i jaśniej, gdybyśmy mówili poprostu o rysunku ideowym, czy pojęciowym, w przeciwstawieniu do rysunku wrażeniowego — bo właśnie to mieści się w tych naukowych określeniach „ideoplastyka" i „fizjoplastyka".

Otóż, jak zaznaczyłem, zarówno wewnętrzna jak zewnętrzna obserwacja potwierdza w sposób niewątpliwy ten fakt, że nasilone nastawienie myślowe paraliżuje życie wrażeniowe, a nasilone nastawienie wrażeniowe paraliżuje życie myślowe. Możnaby powiedzieć, że człowiek, rozpatrywany z tego punktu widzenia, przedstawia się jako twór dwubiegunowy. Człowiek nie może żyć intensywnie na obu biegunach jednocześnie. Gdy przechyli się silnie na biegun wrażeniowy, to wtedy przestaje myśleć, a gdy się silnie przechyli na biegun myślowy, przestaje doznawać wrażeń.

To prawo psychologiczne, jeżeli nazwiemy to prawem, — to prawo wyjaśnia właściwie zupełnie ową rozbieżność pomiędzy teorią, a praktyką, która jest tematem obecnych rozważań. Uczeń ma jakby dwie szufladki, tak zbudowane, że gdy się jedna szufladka dobrze wysunie, zamyka się druga — a gdy ta druga wysunie, zatrzaskuje się automatycznie pierwsza; i na to nie ma żadnej rady, bo żadna siła ludzka, żadna metoda dydaktyczna nie zmieni konstrukcji tych dwóch szufladek.

Gdy sobie z tej konstrukcji zdamy jasno sprawę, to nie możemy się już dziwić, że uczeń, gdy się na godzinie perspektywy nastawi myślowo, rozwiązuje poprawnie trudne problemy perspektywicznie; i że ten sam uczeń, gdy się przy studium natury nastawi wrażeniowo, robi horrenda perspektywiczne. To jest prosty i konieczny rezultat dwubiegunowości, czy dwuszufladkowości człowieczej.

W ten sposób samo zjawisko jest, moim zdaniem, wyjaśnione; ale teraz wyłania się nieodparcie pytanie bardzo niepokojące: jak się ma do tego zjawiska ustosunkować pedagog? Czy ma uznać, że wszelkie wysiłki są beznadziejne, ponieważ nie mogą zmienić podstawowego prawa psychologicznego, czy też ma szukać jakiegoś wyjścia z tej trudnej sytuacji, i na czym wyjście mogłoby ewentualnie polegać?

Sprawa jest niewątpliwie bardzo trudna, ale nie jest beznadziejna. Nie jest beznadziejna pod tym jednak warunkiem, że ją uznamy za bardzo trudną. Jeżeli będziemy próbowali rozwiązać ją w jakiś łatwy sposób — to wtedy okaże się istotnie beznadziejną. Tak trudnej sprawy nie można wyczerpać w jednym referacie; nie można podać żadnego prostego lekarstwa, żadnej prostej recepty; ale zdaje mi się, że można wskazać, w jakim kierunku, na jakiej platformie szukać należy rozwiązania tego niepokojącego problemu — w jakim kierunku, na jakiej platformie szukać należy uzgodnienia teorii z praktyką.

Człowiek jest i pozostanie istotą dwubiegunową. Człowiek zawsze będzie miał swój biegun wrażeniowy i swój biegun myślowy, ideowy — i te dwa bieguny zawsze przeciwstawne — na to musimy się zgodzić. Ale równocześnie każdy z nas czuje i wie, że jest czymś jednym. Musi więc istnieć w człowieku coś, co umie te dwa przeciwne bieguny ze sobą sprzęgnąć; musi istnieć coś takiego w człowieku, co rozwiązuje przeciwstawność wrażenia i myśli.

Jeżeli zaciśniemy się do zakresu spraw malarskich, i zapytamy, gdzie w zakresie problemów plastycznych szukać należy tego węzła, sprzęgającego wrażenie z ideą, to przekonamy się, że tym węzłem jest to, co zazwyczaj określamy niejasnym słowem „wyobrażenie".

Ale czemże jest owo wyobrażenie? Nie wydaje mi się, aby można było istotę wyobrażenia ująć jakąś pojęciową definicją; takie sprawy naj-

łatwiej jest ujmować na konkretnych i prostych przykładach. Przypuśćmy więc, że bierzemy do ręki książkę. Z chwilą, kiedy nas taki przedmiot interesuje, nie zadawalniamy się jednostronną jego obserwacją; przeciwnie, czujemy potrzebę oglądnięcia tej książki ze wszystkich stron, zarówno z wierzchu jak w środku. Przypatrujemy się więc okładce, grzbietowi, otworzymy książkę raz i drugi, aby zobaczyć kolor i gatunek wyklejki, aby zobaczyć i dotknąć papieru, aby zapoznać się z układem graficznym kolumny, z czcionką itp. W ten sposób zdobywamy dużą sumę wrażeń wzrokowych, czy dotykowych — wrażeń bardzo pomiędzy sobą różnych, które jednak nie szeregują się obok siebie, nie sumują się, ale stapiają się w jakąś jednolitą jedność. Nie wiążą się one ze sobą podług jakichś zewnętrznych właściwości, nie zlepiają się powierzchownie na zasadzie jakichś asocjacyj, nie sumują się one tak, jak wyrazy w słowniku — ale organizują się tak, jak wyrazy w zdaniu. W wyobrażeniu stapiają się wrażenia w zupełnie nową jedność — a lepiej może będzie powiedzieć, że one nie „stapiają się" ze sobą, ale, że się one „wtapiają" w coś, bo w wyobrażeniu, poza wrażeniami, żyje jeszcze i inna jakaś treść. Żyje tam mianowicie poza wrażeniami treść pojęciowa, treść ideowa, treść myślowa. Otóż ten twór w pewnym stopniu jednolity, jaki powstaje w nas po odłożeniu książki, ten twór wrażeniowo-ideowy możemy nazwać „wyobrażeniem".

Tego wyobrażenia nie można identyfikować z żadnym poszczególnym obrazem danej książki; możemy wprawdzie przechowywać również i pamięć danego jednostronnego obrazu, ale taki zapamiętany obraz nie jest zgoła wyobrażeniem, jest tylko obrazem pamięciowym i niczym więcej. Wyobrażenie ujmuje przedmiot wszechstronnie, a ponadto ma w sobie ową treść pojęciową, czy ideową, i właśnie ów element ideowy umożliwia syntetyczne związanie różnych obrazów, różnych wrażeń. I tak może się zdarzyć że obejrzawszy książkę ze wszystkich stron, i wytworzywszy sobie o niej pewne wyobrażenie, wyczujemy, że grzbiet nie harmonizuje z okładką, albo z graficznym układem tekstu, albo z treścią książki i to nas razi. Dlaczegóż nas to razi? — Dlatego, że w danym wypadku różne kompleksy wrażeniowe nie dadzą się harmonijnie wtopić w jedną ideę tej książki. Nie możemy się dopracować do owego jednolitego tworu, do owego jednolitego wyobrażenia, i dlatego czujemy niezadowolenie. Jeżeli patrzymy na dwie różne książki, leżące obok siebie na stole, to te dwie różne płaszczyzny nie wywołują w nas niezadowolenia, chociaż sąsiadują ze sobą bezpośrednio. Gdyby analogiczne różnice występowały na przedniej i tylnej płaszczyźnie okładki jednej książki, to odczulibyśmy niezadowolenie i niepokój. Odczulibyśmy ten niepokój, pomimo że tych dwóch płaszczyzn nigdy nie oglądamy równocześnie. Ten niepokój powstaje oczywiście dlatego, że nie możemy tych dwóch płaszczyzn związać z ideą jednej książki.

Tak samo rzecz się ma z każdą inną formą plastyczną. Czy oglądamy wnętrze mieszkania, czy kościół, czy oglądamy roślinę, człowieka, czy automobil, zawsze staramy się zdobyć większą ilość *wszechstronnych* wrażeń i zawsze wtapiamy te wrażenia w pewną, jednolitą treść ideową, treść myślową, i zawsze budujemy pewien twór syntetyczny, który możemy określić słowem „wyobrażenie".

Dla uniknięcia nieporozumienia, pragnę jeszcze raz podkreślić z naciskiem, że takie wyobrażenie jest czymś zupełnie różnym jakościowo od obrazu pamięciowego. Można mieć bardzo słabą pamięć obrazową, a równocześnie bardzo jasne wyobrażenia i odwrotnie: można mieć bardzo mętne wyobrażenia, a bardzo dokładną pamięć obrazową — i zdaje mi się, że się nie mylę, gdy powiem, że malarz, dysponujący dokładną pamięcią obrazową, ma często raczej wątłe wyobrażenia i odwrotnie. Obraz jest jednostronny, sztywny i w pewnym znaczeniu martwy. Obraz przyjmujemy w siebie *biernie,* — tak, jak go przyjmuje klisza. Wyobrażenie jest wielostronne, ruchliwe i płynne — jest niby jakiś opal mieniący się barwami, ale niejako od środka — wyobrażenie jest żywe; wyobrażenie budujemy sami *aktywnie.*

Pragnę również zaznaczyć, że wobec tej płynności i żywości, bardzo trudno jest dopracować się do jasnych i czystych wyobrażeń tj. do takich wyobrażeń, gdzieby była pełna synteza elementu myślowego i elementu wrażeniowego. W rzeczywistości, twory są bardzo niedoskonałe — możnaby powiedzieć, że w naszych zwyczajnych wyobrażeniach dużo jest jeszcze elementów wrażeniowych niestrawionych przez ideę, i dużo elementów pojęciowych, pustych jeszcze i niejako nienasiąkłych wrażeniami. Niewątpliwie, nasze wyobrażenia są bardzo niedoskonałe; znajdują się one ciągle niejako in

statu nascendi, ale jednak istnieją, i odgrywają olbrzymią rolę w mechanice naszego życia psychicznego.

Gdy sobie zdamy sprawę z istnienia tych tworów, powstałych z syntetycznego stapiania się w jedno owych dwóch biegunów, które się poza tym sobie przeciwstawiają, i do pewnego stopnia wykluczają — gdy sobie zdamy sprawę z istnienia takich tworów wyobrażeniowych, to oczywiście, w nich, a nie gdzieindziej, szukać będziemy rozwiązania problemu, który nas zajmuje. Znaczy to, że będziemy starali się stosować taką dydaktykę przy studium natury, aby ucznia odciągnąć od rysowania tego, co widzi, a skłonić go do rysowania tego, co sobie wyobraża. Z drugiej strony, przy wyjaśnieniu zjawisk perspektywicznych, nie będziemy wyprowadzali tych zjawisk z abstrakcyjnych pojęć horyzontu, linij i punktów, ale będziemy się starali oprzeć całą naukę na wyobrażeniach, i będziemy się wysilali, aby wszystkie zjawiska wiązać ciągle z tymi wyobrażeniami.

Rozwinięcie odpowiednich dydaktyk, zarówno w odniesieniu do studium natury, jak w odniesieniu do perspektywy, nie mieści się naturalnie w ramach obecnych rozważań. Pragnę tylko zwrócić uwagę na to, że istnieje już niejedna metoda prowadzenia studium natury, ujęta pod tym kątem widzenia. Przypomnę tu choćby H. Corneliusa, który tę rzecz obszernie omówił, i w szkole Monachijskiej na tych właśnie założeniach prowadził ćwiczenia. Przy akcie, ćwiczenia były tak ujęte, że model wykonywał pewien określony ruch, czy gest, przez przeciąg 20 minut, i w tym czasie uczniowie przyglądali się modelowi, studiowali ruch i charakter — ale przy tym studiowaniu nie wolno im było mieć ołówka ani papieru. Dopiero gdy po 20-tu minutach model schodził z podium, dopiero wtedy zaczynało się rysowanie. Uczeń, obchodząc model ze wszystkich stron, bez ołówka, łyka niejako pośpiesznie wrażenia — że użyję trywialnego porównania, łyka on wrażenia podobnie jak krowa łyka pośpiesznie trawę na pastwisku. Po 20-tu minutach, kiedy nie ma już modela — niema świeżego pokarmu — wtedy zaczyna się przeżuwanie. Ołówek i papier ułatwiają uczniowi stopniowo konkretyzowanie tego niejasnego zrazu wyobrażenia, jakie się w nim rodzi. Uczeń próbuje wiązać linie i plamy w myśl zasadniczej idei, którą wyczuł w postaci ludzkiej — idei, która wyraża się charakterem i gestem. Na takich wyobrażeniach opierał studium natury Cornelius, osiągając dobre rezultaty; i nie jest on zgoła w swych dążeniach odosobniony. Istnieją więc dydaktyki, ujęte pod kątem rysowania wyobrażeń, a nie wrażeń; istnieją dydaktyki opracowane i wypróbowane tak, że mamy się na czym oprzeć.

Co do perspektywy to, o ile wiem, niema dotychczas żadnych poważnych prób oparcia tej nauki na wyobrażeniach. Ale wydaje mi się, że taka metoda jest zupełnie możliwa. Nie prowadziłem nigdy teoretycznego kursu perspektywy, i nie uważam się za powołanego do wysuwania jakichś gotowych metod; rozmyślałem jednak dużo nad tą sprawą, robiłem pewne doświadczenia, prowadząc studium natury, i doszedłem do przekonania, że możnaby tę rzecz ująć w taki np. sposób:

Dajemy do ręki uczniowi jakiś prosty przedmiot np. pudełko. *Nie stawiamy tego pudełka w jakimś określonym położeniu,* ale dajemy je uczniowi do ręki, aby je ze wszystkich stron obejrzał i wytworzył sobie odpowiednie wyobrażenie. Następnie pouczamy ucznia, że każde proste wyobrażenie przestrzenne można wyrazić na płaszczyźnie przy pomocy tzw. aksjonometrycznego rysunku (za moich czasów na technice, nazywaliśmy to „kawalerską perspektywą“) jest to rysunek , przy którym linie w naturze równoległe, zachowują równoległość na płaszczyźnie. Taki rysunek nie jest obrazem wrażeniowym, nie powstał przez obserwację linij w naturze, ale jest odpowiednikiem wyobrażenia. Dalsza praca polegałaby na tym, aby zwrócić uczniom uwagę na to, że rysunek ten nie jest całkiem dobrym odpowiednikiem danego wyobrażenia, ponieważ przedstawia pudełko nie prostokątne, ale pudełko rozszerzające się w głąb. Gdy zaczniemy próbować, jakby tę niewłaściwość usunąć, to przekonamy się, że trzeba będzie odejść od równoległości krawędzi — trzeba będzie te krawędzie ku sobie nachylić. Dopiero przy pewnym nachyleniu rysunek zaczyna wyrażać nasze wyobrażenie. Tak samo korygujemy proporcje: nie mierzymy ołówkiem pozornej długości krawędzi, ani nie ustalamy jej teoretycznie, ale staramy się ocenić, czy narysowana bryła ma pożądany charakter. Sądzę, że z takiego punktu wyjścia można rozwinąć perspektywę, jaka jest potrzebna naprawdę przy studium natury.

Jeżeli uczeń będzie umiał rysować perspek-

tywicznie proste wyobrażenia formy w dowolnym położeniu, a z drugiej strony, studiując naturę, będzie odtwarzał wyobrażenia, jakie sobie na podstawie modela zbuduje, to wtedy nie będzie miał trudności stosowania perspektywy do studium natury. Zwracam uwagę, że przy tej metodzie uczeń nie dochodzi do rysunku perspektywicznego w naturze, ani przez myślowe operowanie pojęciami geometrycznymi punktów i linij — ale przez korygowanie rysunków, wykonanych z wyobraźni w taki sposób, aby możliwie najlepiej wyrażały sens przestrzenny danych wyobrażeń. Uczeń, patrząc na swój rysunek, nie obserwuje teraz poszczególnych linij; *patrzy on na rysunek jako na bryłę,* i stara się osądzić, czy ta bryła wyraża należycie dane wyobrażenie.

Przyjmijmy teraz w myśl omówionych powyżej założeń, że ten sam uczeń przy studium natury opiera się również na wyobrażeniach przestrzennych brył; takie wyobrażenia może on naturalnie łatwo upraszczać w dowolnym stopniu, ponieważ właśnie są wyobrażeniami. Te uproszczone wyobrażenia może on narysować, korzystając z doświadczenia, jakie zdobył na godzinach perspektywy. A będzie on chętnie korzystał z tego doświadczenia, ponieważ rysuje coś, czego nie ogląda bezpośrednio w naturze — rysuje bryły, wyobrażone taksamo, jak rysował analogiczne bryły wyobrażone na godzinach perspektywy. Przy takiej metodzie zanika tedy wszelka rozbieżność pomiędzy teorią a praktyką — i uczeń nie potrzebuje zgoła zmieniać swojego nastawienia, gdyż ciągle nastawiony jest na „wyobrażenie", które ma w sobie moc stapiania w jedno zasady wrażeniowej i zasady ideowej. Nie należy oczywiście rozumieć tego w taki sposób, że uczeń wytworzywszy sobie raz jakieś wyobrażenie, wpatrzony jest następnie bez przerwy w ten swój wytwór i nic więcej. Naturalnie że robi on ciągle wycieczki bądź w krainę wrażeń, bądź w krainę myśli, i przynosi stamtąd nowy materiał; ale znosi on tylko to, co jest użyteczne przy dalszej rozbudowie wyobrażenia. To, co przynosi, wtapia on natychmiast. w swoje wyobrażenie, bogacąc je i ożywiając. I gdy uczeń przyzwyczai się do tego, aby wszystko odnosić do wyobrażenia, to wtedy można mu mówić pojęciowo o punktach zaniku — i można mu te rzeczy pokazywać wrażeniowo na szkle— można i trzeba robić wycieczki w krainę myśli i w krainę wrażeń, nie narażając go już na owo rozszczepienie, o jakim mówiłem.

Rzeczy te zmuszony byłem naszkicować w największym skrócie, i zdaję sobie jasno sprawę, że w tym szkicowym ujęciu nie mają one w sobie siły przekonywującej. Zresztą takich spraw nie można nigdy rozumowo udowodnić— można je tylko sprawdzać w doświadczeniu szkolnym, a jeszcze lepiej w doświadczeniu przeprowadzonym nad sobą samym. Każdy z kolegów może zatym sam te rzeczy badać i wtedy może znaleźć ich potwierdzenie, względnie zaprzeczenie. Chodzi tylko o to, aby je badać *bez uprzedzeń* i *bardzo sumiennie,* bo zagadnienie jest naprawdę bardzo trudne i bardzo ważne. Ja mogłem tu podać tylko najogólniejsze myśli wytyczne; a kończąc te rozważania, pozwolę sobie dodatkowo wskazać na dwa przykłady, które zdają się bardzo silnie potwierdzać słuszność mojego stanowiska.

Wszyscy koledzy zastanawiali się spewnością nad przedziwną twórczością plastyczną Szukalskiego, i chyba wszyscy zgodzą się ze mną, że człowiek ten obdarzony jest nieprawdopodobną wprost wyobraźnią. Wszystko, co rzeźbi i rysuje Szukalski, rzeźbi i rysuje on wyłącznie z wyobraźni. Wiadomo zresztą, że człowiek ten nigdy nie studiuje natury bezpośrednio, nigdy nie odtwarza wrażeń, i nigdy też nie opiera się na teoretycznych spekulacjach. Otóż Szukalski rysuje świetnie perspektywicznie, chociaż się podobno nigdy perspektywy nie uczył; równocześnie tworzy formy anatomicznie niesłychanie przykonywujące, chociaż nigdy podobno anatomii nie studiował. Dla mnie jest jasnym, że taki fenomen jest możliwy właśnie dlatego, ponieważ Szukalski żyje cały w świecie wyobrażeń. Nie żyje on w świecie myśli, czy pojęć, nie żyje w świecie wrażeń, ale żyje bez reszty w świecie wyobrażeń, i dzięki temu może łączyć bez trudu perspektywę i anatomię z naturą.

Jako drugi przykład, może jeszcze bardziej charakterystyczny, narzuca mi się śp. prof. Noakowski. Artysta ten umiał w sposób naprawdę magiczny wyczarowywać najbardziej złożone kształty architektoniczne — kształty niesłychanie żywe w swej bryłowatości. Sam Noakowski, wyjaśniając swoją metodę, podkreślał wyraźnie, że wychodzi zawsze z uproszczonych wyobrażeń. Nie opierał się on wcale na bezpośrednim studium natury, ani nawet na obrazach pamięciowych — i dlatego rysował architekturę z do-

wolnego punktu patrzenia i mógł ją dowolnie przekształcać, w myśl swoich artystycznych założeń. Wychodził on naprawdę z pudełek, wychodził właściwie z tej „perspektywy kawalerskiej“, którą korygował poczuciem, bez kreślenia horyzontu i punktów zbiegu. Noakowski nie myślał perspektywistycznie i nie widział perspektywy wrażeniowo — Noakowski czuł perspektywę, i dlatego jego bryły są tak bardzo żywe i przekonywujące.

Trzeba sobie bowiem zdać sprawę z tego, że samo myślenie, że operowanie samymi pojęciami, wyługowanymi z wrażeń, wytrąca człowieka ze świata rzeczywistości w świat martwej i zimnej abstrakcji. Tak samo trzeba sobie zdać sprawę z tego, że samo przyjmowanie wrażeń zmysłowych, wyługowanych z elementu ideowego, rozprasza człowieka, rozproszkowuje rzeczywistość na zwiewny pył — niszczy tę rzeczywistość. Dopiero gdy przeżywamy w sobie wyobrażenia, tzn., gdy przeżywamy idee, wyrażone zmysłowo, względnie wrażenia zorganizowane krystalicznie na ideowej osi, — gdy przeżywamy rzeczy realne w ich sensie życiowym — dopiero wtedy mamy żywy i serdeczny stosunek do rzeczywistości, i można powiedzieć, że wtedy czujemy całym sobą rzeczywistość. Iskra krótkiego spięcia, jaka powstaje pomiędzy wrażeniem a ideą, wytwarza to ciepło, które nazywamy uczuciem. Chodzi o to, aby perspektywę czuć, aby anatomię czuć, a nie tylko umieć, albo widzieć; a czuć anatomię, perspektywę czy kolorystykę możemy dopiero wtedy, gdy ją wstawimy w to krótkie spięcie pomiędzy ideą a wrażeniem — gdy ją zwiążemy z żywym wyobrażeniem.

Kiedy dzisiaj patrzymy wokół siebie, to stwierdzamy na każdym kroku, że ludzie żyją w rozszczepieniu i przerzucają się z jednego bieguna w drugi. Weźmy do ręki np. książkę A. Eddingtona: „Nauka na nowych drogach“ popularyzującą współczesne zdobycze fizyki. Dowiadujemy się tam zaraz na wstępie, że istnieją dwa stoły: istnieje najpierw ten stół, który ma pewien kolor, twardość, temperaturę, połysk, który ma swój statyczny ciężar — a potem istnieje drugi stół, o którym mówi nam fizyka nowoczesna — stół jakichś elektronów niematerialnych, elektronów wirujących z zawrotną szybkością, i to nie w tej rzeczywistej przestrzeni, w jakiej my żyjemy, ale w jakimś wielowymiarowym continuum. Mamy więc stół wrażeniowy i stół myślowy. Któryż z tych dwóch stołów jest rzeczywisty? Po jednej stronie mamy wrażenia zmysłowe barwy, dotyku, ciężaru, po drugiej pojęcia naukowe, pojęcia matematyczne, pojęcia, o których sama nauka wyraźnie mówi, że dadzą się tylko pomyśleć, dadzą się ująć w równania, ale *nie dadzą się absolutnie wyobrazić*. Któryż z tych dwóch stołów jest rzeczywisty?

Podobne rozdwojenie widzimy w życiu społecznym. Z jednej strony mamy zmysłowe wyżywanie się, mamy gonitwę za wrażeniami, zupełnie bezmyślną i bezideową — a z drugiej strony mamy na różnych sztandarach wypisane szczytne i wzniosłe idee — idee na patykach bujające w powietrzu, zupełnie od życia oderwane. Nie umiemy idej społecznych wcielać w życie — tak, jak nie umiemy idei fizykalnych uzgodnić z wrażeniami zmysłowymi. Żyjemy rozszczepieni, rozdarci na dwa bieguny, i napróżno pytamy, gdzie jest prawda? Gdzie jest rzeczywistość?

Tak więc trudności, na jakie napotykamy przy związaniu teorii z praktyką na terenie ćwiczeń rysunkowych, są tylko jednym maleńkim wycinkiem tych trudności, w jakich wije się bezsilnie cała ludzkość.

Rozszczepienie człowieka na biegun wrażeniowy i na biegun myślowy wytrąciło go z kręgu rzeczywistości, i skazało na jakiś potępieńczy taniec — na ciągłe przeskakiwanie jakgdyby z jednej nogi na drugą. Nie umiemy stanąć mocno na dwóch nogach. Choroba objęła całokształt życia — i dlatego nie możemy się łudzić, abyśmy na jednym odcinku życia zwalczyli zło. Sądzę jednak, że należy tym bardziej się wysilić, tym intensywniej pracować na tym terenie, który nam los wyznaczył z tą wiarą, że każda poprawa na tym jednym odcinku wzmacnia cały organizm i zbliża nas do przełamania choroby. Jestem przekonany, że ćwiczenia plastyczne stanowią najodpowiedniejszy teren dla tej pracy i że tu właśnie trzeba przyłożyć dźwignię, aby ruszyć z martwego punktu.

Rozbudowanie życia wyobrażeniowego przedstawiłem dzisiaj jako metodę dydaktyczną w zakresie praktycznego studium natury. Dodatkowo pragnę zaznaczyć, że jest to metoda równocześnie nawskroś artystyczna. Sztuka bowiem nie rozwija się w zakresie życia myślowego, ani w zakresie życia wrażeniowego, ale w zakresie życia wyobrażeniowego. I dlatego, wbrew wszystkiemu, co dzisiaj o sztuce mówią różni

smakosze i spekulanci, prawdziwa sztuka nie odrywa człowieka od rzeczywistości, ale wstawia go w samo jądro tej rzyczywistości. I dlatego, Leonardo da Vinci, Michał Anioł, Szekspir, Goethe, Norwid — dlatego wszyscy ci wielcy artyści byli wrośnięci w rzeczywistą rzeczywistość znacznie lepiej, znacznie głębiej, niż owi ludzie rzekomo trzeźwi, którzy pogardzając sztuką, ślizgają się po powierzchni rzeczy, albo uprawiają bezduszną spekulację myślową.

Obecne szkolenie perspektywy odbywa się zazwyczaj w taki sposób, że podajemy uczniom tę wiedzę z dwóch stron przeciwnych a mianowicie: 1) Tłomaczymy im zjawiska perspektywiczne abstrakcyjnie przy pomocy pojęć geometrycznych. 2) Demonstrujemy im te zjawiska w naturze.

Otóż, chcąc w naturze zobaczyć owe punkty zbiegu itp., trzeba się zupełnie specjalnie nastawić, trzeba się nastawić skrajnie wrażeniowo. Jak długo patrzymy na stół jako na realny przedmiot, tak długo widzimy krawędzie równoległe, a nogi równej długości. Aby zobaczyć obraz perspektywiczny, trzeba zapomnieć o stole, zapomnieć o rzeczywistości i widzieć tylko ten płaski, zdeformowany obraz, jaki się rzutuje na siatkówkę oka. Zarówno pierwsze, geometryczne nastawienie, jak drugie wrażeniowe wytrącają nas z kręgu rzeczywistości i dlatego nie harmonizują z nastawieniem człowieka, który dąży do jaknajgłębszego ujęcia tej rzeczywistości.

Impresjonista mógłby jednak powiedzieć, że perspektywa, ujęta czysto wzrokowo, czy wrażeniowo, da się pogodzić łatwo z rysunkiem wrażeniowym, impresjonistycznym. Doświadczenie wykazuje jednak, że tak nie jest. Trudności, jakie tu powstają, mają dwojakie źródło. Po pierwsze, dopracowanie się do tak skrajnie wrażeniowego nastawienia, aby naprawdę dobrze „widzieć“ skróty perspektywiczne jest niesłychanie trudne, Obraz, nawet u wytrawnych plastyków, jest zawsze silnie zmącony strzępami różnych podświadomych wyobrażeń, o wobec tego, rysunek wykonany ściśle wrażeniowo nie jest nigdy perspektywicznie poprawny. Drugie źródło trudności wypływa z samej natury wrażeń zmysłowych. Naukowe badania, prowadzone od czasu Fechnera, ustaliły niezbicie, że wrażenia mają charakter względny. Zależą one przede wszystkim od innych wrażeń, sąsiadujących z nimi w czasie i przestrzeni (stąd tak zw. „złudzenia optyczne“). Wobec tego, kierując się samymi wrażeniami, nie możemy nigdy uniknąć odchyleń i błędów. Te błędy mają swoją logikę, powiedzmy Fechnerowską, zupełnie niezależną od logiki zjawisk perspektywicznych, a przeto ze stanowiska tej logiki są przypadkowe. Takie *przypadkowe* odchylenia i błędy, choćby były stosunkowo małe, odbierają obrazowi wszelką zdolność przekonywania.

Tak więc perspektywa, wyprowadzona z pojęć geometrycznych, nie zgadza się z poczuciem rzeczywistości, — jest zimna i sztywna. Perspektywa wrażeniowa jest również nieprzekonywująca. Tylko perspektywa wyczuta, oparta na żywych wyobrażeniach, jest przekonywująca, choćby kryła w sobie dość znaczne odchylenia. Tę prawdę stwierdzamy zawsze namacalnie, ilekroć rysujemy n. p. skrócone udo, albo ramię. Dobry rysownik wyraża taką skróconą formę znacznie lepiej niż aparat fotograficzny; — jeżeli potrafi sobie uświadomić, jak do tego dochodzi, to stwierdzi, że dochodzi do tego przez jasne wyobrażenie sobie danej formy. Obserwacja linij i plam, oraz wiedza perspektywiczna odgrywają w tym procesie jedynie pomocniczą rolę. W związku z tym można stwierdzić, że przy takim skrócie odwołujemy się w gruncie rzeczy zawsze (mniej lub więcej świadomie) do poprzecznych przekrojów danej formy. Przekroje te bowiem ułatwiają nam znakomicie zbudowanie przestrzennego wyobrażenia danej bryły. Odpowiadające tym poprzecznym przekrojom linie, czyli linie „kładzione po formie“ stanowią bardzo skuteczny środek ekspresji skróconej bryły. Aby jednak linię dobrze „położyć po formie“ trzeba tę formę „czuć“, czyli trzeba mieć jasno ukształtowane wyobrażenie przestrzenne tej formy.

KRYSTYNA WRÓBLEWSKA, WILNO

TECHNIKI GRAFICZNE

(Referat opracowany dla Ogniska metodycznego rysunku w Wilnie).

W punkcie 3 programu nauki rysunku w klasie II licealnej przewidziane jest omówienie wybranych zagadnień z zakresu plastyki; jako jedno z nich wymieniona została grafika współczesna. Podajemy tu próbę ujęcia najważniejszych technik graficznych. Temat dzielimy na części następujące: 1. określenie grafiki, 2. narzędzia graficzne, 3. klasyfikacja technik graficznych, 4. omówienie technik graficznych, przy czym konieczny jest pokaz płyt, narzędzi i odbitek. W razie ich braku służyć mogą załączone fotografie.

1. Do grafiki zalicza się rysunek wykonany w materiale, który pozwala na jego powielanie. Nie należy do grafiki rysunek ołówkiem lub tuszem na papierze, ani fotografia lub reprodukcja mechaniczna takiego rysunku. Kiedy rysunek wyrytujemy na płycie metalowej czy drewnianej, co pozwoli na zrobienie większej ilości odbitek z takiej płyty — dopiero wtedy będziemy mieli do czynienia z grafiką. Grafika jest przeważnie biało-czarna, lecz przy użyciu kilku lub więcej płyt możemy otrzymać barwną. Oczywiście odbitka graficzna jest odwrotna w stosunku do rysunku na płycie.

2. W grafice stosuje się trzy zasadnicze narzędzia: a) nóż zwykły w formie scyzoryka, oprawiony w rączkę drewnianą, którego używa się do drzeworytu słojowego i do linorytu. U nas jest najczęściej w użyciu t. zw. nożyk japoński lub nożyk Wojnarowicza; b) rylec czyli czworograniasty podłużny kawałek stali ścięty ukośnie, który służy do drzeworytu sztorcowego i do miedziorytu; c) igła — zwykła igła oprawiona w rączkę drewnianą, stanowi narzędzie do techniki zwanej suchą igłą oraz do akwaforty. Przy akwatincie i litografii pomocniczym narzędziem jest pędzelek.

3. Techniki graficzne dzielą się na trzy grupy: wypukłodruki, wklęsłodruki i druk płaski. **Wypukłodruki** są to te techniki graficzne, w których farba drukarska przy odbijaniu przylega do wypukłej niedotkniętej narzędziem powierzchni, natomiast miejsca płyty wyżłobione narzędziem pozostają białe. Należą tu trzy rodzaje drzeworytu: słojowy, sztorcowy i barwny oraz linoryt. Do **wklęsłodruków** zalicza się te techniki graficzne, w których przy odbijaniu farbę drukarską wciera się w wyżłobienia płyty, skąd pod tłokiem wydobywa się na papier, a części płyty nietknięte pozostają na odbitce białe. Wklęsłodruki dzielą się z kolei na dwie podgrupy: **ryty** czyli miedzioryty i sucha igła, gdzie nacisk ręki powoduje wgłębienia, oraz **kwasoryty:** akwaforta i akwatinta, gdzie wgłębienia powstają na skutek działania kwasu azotowego. Trzecia grupa: **druk płaski** — to różne rodzaje litografii.

4. Kolejno omówimy wyżej wymienione zasadnicze techniki graficzne, pomijając różne ich odmiany czy też łączne ich stosowanie.

Drzeworyt słojowy, zwany także drzeworytem na włóku albo na langu. Używamy tu płytki z drzewa ciętego wzdłuż słojów, skąd pochodzi nazwa drzeworyt słojowy. Na taką płytę przenosimy rysunek za pomocą kalki lub wprost rysujemy na drzewie, poczym nożem, nacinając drzewo z dwuch stron, wyżłabiamy wszystkie te miejsca, które mają na odbitce pozostać białe. Po obrobieniu płyty przeciągamy po jej powierzchni wałek z farbą drukarską, nakładamy papier i przyciskamy go do płyty w prasie drzeworytniczej (przyciskowej). Po zdjęciu papieru z płyty odbitka jest gotowa. Opisana technika jest znana od XV wieku, największym jej mistrzem był niemiec Albrecht Dürer (1471—1527). Drzeworyt słojowy powstał jako czcionka, pieczątka, dlatego też ściśle był związany z książką jako jej ozdoba i ilustracja. Najczęściej używane drzewo to lipa, gruszka i buk. Fot. nr. 1 i nr. 2.

Drzeworyt sztorcowy różni się tym od słojowego, że drzewo, będąc cięte wpoprzek słojów, jest dużo twardsze i dlatego wymaga innego narzędzia, a mianowicie rylca. Użycie rylca daje inną kreskę niż użycie noża, cieńszą i subtelniejszą, powstaje ona przez popychanie rylca a nie przez dwustronne nacinanie, to też po wyglądzie kreski możemy rozpoznać, z jakim gatunkiem drzeworytu mamy do czynienia. Odbitkę otrzymujemy jak poprzednio. Płyty sztorcowe wprowadzono w użycie w końcu XVIII wieku, najlepszym drzewem do sztorcu jest gruszka i bukszpan. Fot. nr 3 i nr 4.

Drzeworyt barwny może być wykonany i na słojówce i na sztorcówce. Osiągamy barwność odbitki przez zastosowanie kilku płyt: na każdej z nich jest pozostawione jako powierzchnia tylko to, co ma być odbite w odnośnym kolorze. Po obrobieniu płyt każdą z nich powlekamy za pomocą wałka właściwą farbą i odbijamy kolejno uważając, żeby płyty dokładnie się pokrywały. Technika ta jest znana od XVI w. Tak popularny drzeworyt japoński jest wykonywany w podobny sposób z tą różnicą, że japończycy stosują dużą ilość płyt (do kilkudziesięciu) dla uzyskania jednego barwnego drzeworytu, albo 2—3 płyty, kolorowane ręcznie, czyli skupiają kilka kolorów na jednej płycie. Fot. nr 1 i nr 2.

Linoryt opracowuje się podobnie jak drzeworyt słojowy z tą różnicą, że rytujemy nożem nie na drzewie słojowym, a na kawałku linoleum, dlatego też kreska przedstawia się trochę inaczej.

Miedzioryt jest to może najszlachetniejsza technika graficzna, wymagająca wielkiej pewności ręki. Na dokładnie wypolerowanej płycie miedzianej zaznaczamy lekko igłą rozmieszczenie rysunku, poczym rytujemy za pomocą rylca. Gładka i lśniąca powierzchnia płyty nie pozwala na przekalkowanie na nią rysunku, to też rytownik musi być wytrawnym rysownikiem, żeby uniknąć błędów, których nie można poprawić. Rylec wrzynając się w płytę tworzy bruzdy, których szerokość i głębokość jest zależna od mniej lub więcej silnego nacisku ręki. Po obrobieniu płyty wcieramy w rozgrzaną płytę farbę drukarską za pomocą specjalnego tamponu, aby dokładnie wypełniła wszystkie bruzdy, po czym sczyszczamy farbę pozostałą na powierzchni. Następnie na ponownie rozgrzaną płytę kładziemy wilgotny papier i przepuszczamy przez specjalną prasę do wklęsłodruków (podobną do magla): farba z bruzd przechodzi na papier i daje ciemną kreskę. Wreszcie papier zdejmujemy z płyty, suszymy i odbitka gotowa. Miedzioryt jest znany od XV wieku i największym jego mistrzem był wspomniany już Albrecht Dürer. Czasem używa się zamiast płyty miedzianej — płyty stalowej, będzie to wtedy staloryt. Fot. nr 5 i nr 6.

Sucha igła: używa się płyty miedzianej albo cynkowej a jako narzędzia — igły oprawionej w trzonek drewniany. Daje ona kreskę innego rodzaju jak rylec, bo nie tnie blachy a rozgarnia, stąd powstaje na brzegach bruzdy wiórek charakterystyczny dla suchej igły. Podobnie do miedziorytu rytuje się na wypolerowanej płycie, uzyskując głębokość kreski naciskiem dłoni. Kreska w suchej igle jest cieńsza i mniej regularna jak w miedziorycie. Skutkiem tego, że farba przy wcieraniu gromadzi się przy wiórku, pozostają na powierzchni płyty ślady farby w postaci t. zw. „sosu", podczas, gdy kreska w miedziorycie jest sucha i wyraźna. Technika ta jest znana od XVI wieku. Fot. nr. 7 i nr. 8.

Akwaforta jest jak i dwie poprzednio opisane techniki wklęsłodrukiem, ale należy już nie do rytów a do kwasorytów. Akwaforta powstaje w następujący sposób: płytę cynkową lub miedzianą, wypolerowaną, pokrywamy specjalnym werniksem. Jest to cienka warstwa, która pozwala na przekalkowanie na nią rysunku, a pozatem dokładnie izoluje metal. Zgodnie z przekalkowanym rysunkiem rysujemy na płycie posługując się igłą, ale nie dajemy nacisku ręki, chodzi tylko o zdrapanie werniksu i obnażenie płyty w miejscu, w którym rysujemy kreskę. Tak przygotowaną płytę zanurzamy w 10% roztworze kwasu azotowego na kilka minut. Kwas ma dostęp do płyty tylko w miejscach zdrapanych przez igłę i tam trawi cynk tworząc bruzdy. Chcąc mieć bruzdy o różnej głębokości i szerokości (czyli różne natężenie kreski na odbitce) postępujemy w ten sposób, że, po pierwszym trawieniu, części płyty, które mają mieć kreskę cieńszą, izolujemy werniksem i płytę znów zanurzamy w rozczynie kwasu azotowego, który nie zasłonięte kreski trawi mocniej. Przy wielokrotnym trawieniu możemy uzyskać duże różnice w natężeniu kreski. Po zakończeniu trawienia zmywamy werniks i odbijamy gotową płytę tak jak miedzioryt przez wtarcie farby w wytrawione bruzdy. Akwaforta jest znana od końca 15 wieku, a najsławniejszym jej przedstawicielem był holender Rembrandt van Rjin (1606—1669). Fot. nr 9 i nr 10.

Akwatinta odbiega od technik poprzednio opisanych przez to, że operuje nie kreską a płaszczyzną. Płytę cynkową pokrywamy pyłkiem kalafonii i nagrzewamy tak, aby kalafonia dobrze przylgnęła do płyty. W ten sposób kwas przy trawieniu ma dostęp do płyty tylko między poszczególnymi pyłkami kalafonii, co po wytrawieniu i wtarciu farby daje równomierną szarą płaszczyznę. Pokrywając pewne partie płyty izolującym werniksem a inne stopniowo trawiąc, otrzymamy różne stopnie natężenia szarości, ale

nie jako grupy kresek jak w akwaforcie, a jako płaszczyzny. Odbijamy akwatintę tak samo jak i inne wklęsłodruki. Technikę tę wynaleziono w 18 wieku. Fot. nr 11.

Litografia dlatego została nazwana drukiem płaskim, że nie mamy tu różnic powierzchni w postaci zagłębień, a tylko różnice w chłonności na wodę i tłuszcz. Jako materiał służy płyta kamienna, na której specjalnym tuszem lub kredką litograficzną wykonywuje się rysunek. Następnie kamień lekko się trawi specjalnym roztworem skutkiem czego powierzchnia niezarysowana kamienia staje się porowata. Odbitka powstaje w ten sposób, że kamień zwilża się wodą, którą chwyta powierzchnia porowata, a części pokryte tłustą kredką nie chwytają wody. Po zwilżeniu przeciągamy przez powierzchnię wałek z farbą drukarską, która zatrzyma się tylko w miejscach tłustych i nie wilgotnych, następnie przyciska się papier i odbitka gotowa. Do litografii barwnych stosuje się odpowiednią ilość kamieni, podobnie jak przy barwnym drzeworycie. Litografię wynaleziono w końcu 18 wieku *).

*) Zdjęcia z prac autorki referatu.



Fot. nr. 1. Drzeworyt słojowy, barwny (płyty i narzędzia).



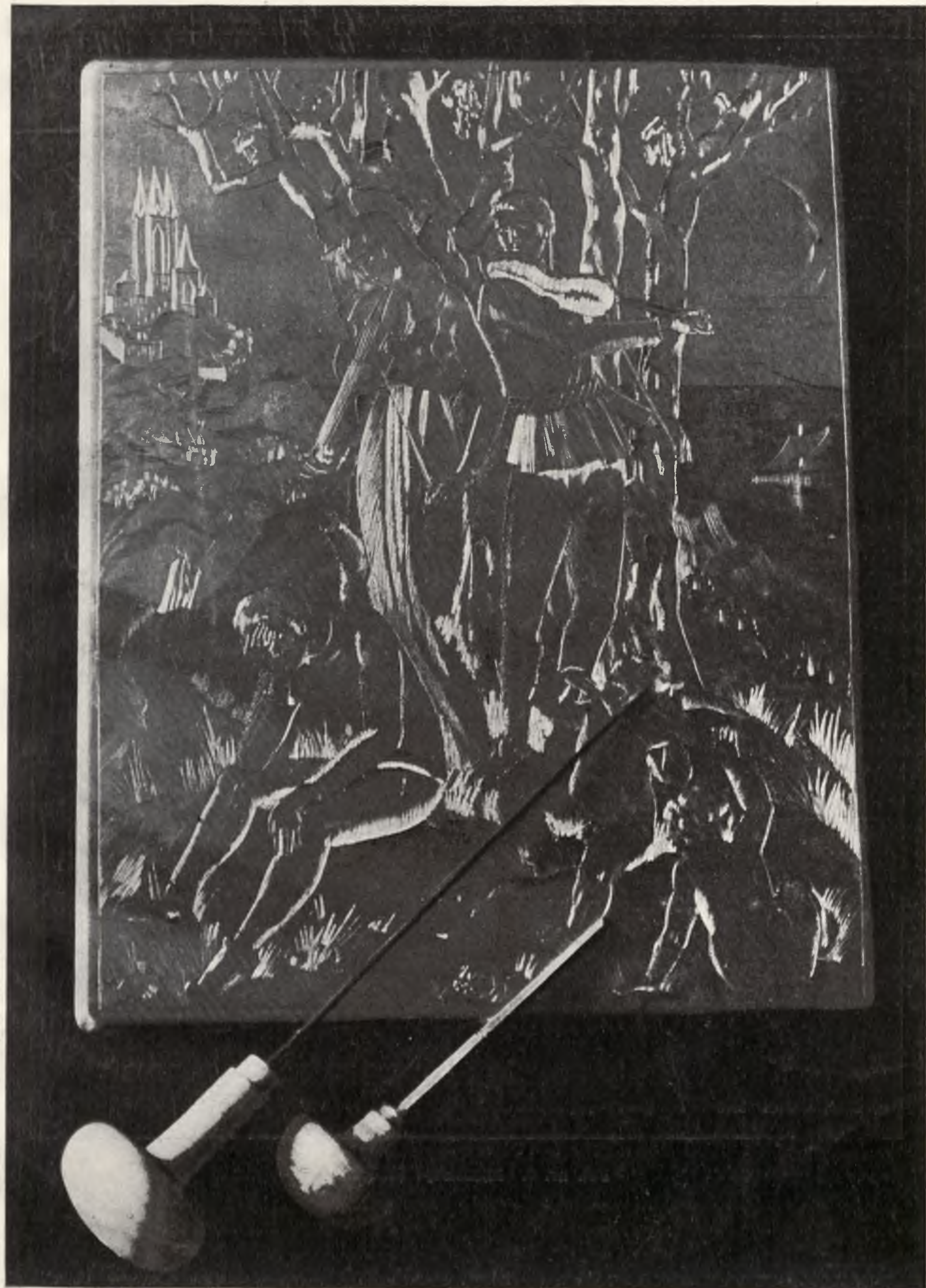
Fot. nr. 2. Drzeworyt słojowy, barwny (odbitka).



Fot. nr. 3. Drzeworyt sztorcowy (płyta i narzędzia).



Fot. nr. 4. Drzeworyt sztorcowy (odbitka).



Fot. nr. 5. Miedzioryt (płyta i narzędzia).



Fot. nr. 6. Miedzioryt (odbitka).



Fot. nr. 7. Sucha igła (płyta i narzędzia).



Fot. nr. 8. Sucha igła (odbitka).



Fot. nr. 9. Akwaforta (płyta i narzędzie)



Fot. 10. Akwaforta (odbitka).



Fot. nr. 11. Akwatinta (odbitka).





Wilno w drzeworytach Romana Jakimowicza

IRENA PASZKIEWICZÓWNA, WARSZAWA

ROZWÓJ KOLORYSTYKI W SZTUCE DZIECKA

(Referat na podstawie dzieła Stefana Szumana i Karola Brzychczy wygłoszony w ognisku metodycznym rysunku w Warszawie).

Niedawno wydana książka prof. Stefana Szumana p. t. „Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka“ jest cennym nabytkiem dla tych, którzy się „sztuką dziecka“ interesują. Wydaje mi się, że zagadnienie powyższe powinno specjalnie zainteresować nie tylko rzesze nauczycieli rysunków, ale i zajęć praktycznych ze względu na swą ciekawą treść i naukowe stanowisko. Na lekcjach rysunków i zaj. prak. spotykamy się ustawicznie z zagadnieniami kolorystycznymi w zastosowaniu do malowania z natury, bądź to w kompozycjach zdobniczych. W praktyce niejednokrotnie narzucamy swoje własne zestawienia, nie mogąc przekonać młodzieży do takich a nie innych rozwiązań kolorystycznych. Postępując w ten sposób popełniamy wielki błąd pedagogiczny, co wykazuje nam praca prof. Szumana. Na podstawie ścisłych badań autor wyjaśnia, że podobnie jak sposób rozumowania, mowa tak i odczuwanie barw podlega u dzieci stopniowemu rozwojowi. Dziecko musi przejść pewne fazy, zanim dojdzie do pełnego, świadomego wyrażania się kolorem, czy to w oddaniu rzeczywistości, czy to w kompozycji zdobniczej. Może krótkie streszczenie zachęci nauczycielstwo do poznania się z tym dziełem i do głębszego wniknięcia w jego treść. Bez wątpienia ułatwi to niejednemu zrozumienie wypowiedzeń dziecinnych, w których barwa gra zasadniczą rolę. Ze względu na piękną formę stylistyczną książki oraz na istotnie głębokie spostrzeżenia autora, oddane z nadzwyczajną żywością, uważam, że najlepiej będzie, gdy będę niektóre części cytowała wprost z książki. Postępując w ten sposób najlepiej scharakteryzuję treść i założenia pracy prof. Szumana.

Praca p. t. „Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka“ została wydana w r. 1938 nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Pierwotnie praca niniejsza ukazała się w języku angielskim w rozmiarach o połowę mniejszych. Wydanie polskie jest wydaniem znacznie rozszerzonym, zawierającym szereg opracowań. Zagadnienie, które porusza autor, jest dotąd prawie nieznane; małe wzmianki spotykamy w pracach Levinsteina (p. t. „Kinderzeichnungen bis zum 14 Lebensjahr“), Wulff'a („Die Kunst des Kindes“), Kerschensteinera („Die Entfaltung der zeichnerischen Begabund im Kindesalter) i innych.

Badania pod kierunkiem St. Szumana rozpoczęte zostały w Krakowie już w r. 1930, ale dopiero w r. 1936 zostały definitywnie przeprowadzone. Materiały opracowane w tej pracy zebrał p. Brzychczy na Śląsku, w Chorzowie, w przedszkolach i w szkole powszechnej. Aby zdobyć materiał, nadający się do ścisłego i cyfrowego opracowania rozwoju kolorystyki w barwnych rysunkach dzieci, Szuman zastosował metodę b. prostą a mianowicie polegającą na tym, że dzieci w różnym wieku (od 5-tego do 13-tego roku życia) otrzymały do zakolorowania takie same konturowe rysunki, przy czym każde dziecko miało do swej dyspozycji taki sam komplet barw, składających się z 12-tu kolorowych ołówków. „Dzięki takiemu uściśleniu i ujednostajnieniu warunków eksperymentu zadanie, które musiało wykonać każde dziecko, było w zasadzie to samo, a różnice w kolorycie malowanek wykonanych przez różne dzieci w różnym wieku można przypisać prawie wyłącznie ich odrębnym zainteresowaniom i uzdolnieniom kolorystycznym oraz stopniowi rozwoju, który w zakresie kolorystyki już w danym okresie osiągnęły“.

W doświadczeniach autor posługiwał się dwoma rysunkami konturowymi. Pierwszy z nich przedstawiał dziewczynkę bawiącą się owieczkami i pieskiem. Rysunek ten miał na celu umożliwić zbadanie rozwoju kolorystyki w kierunku naturalistycznym, t. j. w zakresie tematu narzucającego dążenie do realistycznej kolorystyki. Drugi rysunek konturowy przedstawiał kilim. Rysunek ten miał na celu badanie rozwoju kolorystyki ornamentacyjnej. Badania zostały przeprowadzone w ten sposób, że badano równocześnie po 20 dzieci rozsadzonych w ławkach tak, że nie mogły widzieć rysunków sąsiadów i porozumiewać się w czasie rysowania. Czas zakolorowania schematu „dziewczynka z barankami“

wahał się od 30 do 35 minut, czas zakolorowania kilimu trwał do 60 minut. Badania przeprowadzono w czasie od 10 do 12 w południe. Każde dziecko otrzymało komplet zaostrzonych poprzednio ołówków i jeden z schematów z poleceniem, żeby kredkami — jak potrafi najlepiej i jak najładniej — wymalowało na kolorowo dany rysunek, przy czym odnośnie do schematu kilimu mówiono starszym dzieciom, że jest to kilim lub dywan, który należy pięknie wymalować. Ogółem zebrano 1000 rysunków. Tyle co do metody ł samego zagadnienia. Kwestia ta poruszona jest w części I-szej książki, w dalszych częściach, a jest ich pięć, Szuman omówił „Rozwój kolorystyki w kierunku naturalistycznym". Tu wyszczególnił trzy okresy.

Okres I-szy A.

Koloryt przypadkowy, pstrokaty, tęczowy nieregularny.

„Charakterystyczną cechą kolorytu młodszych roczników (dzieci 5—7 l.) jest nie tylko przypadkowość kolorystyki, lecz również jej jaskrawość, tęczowość i pstrokatość. U podstaw kolorystyki tego okresu poza przypadkowością w stosowaniu „jakichkolwiek" barw tkwi radość odkrycia intensywnej barwności" (str. 14).

Okres II-gi. B.

Koloryt realistyczny, lokalny, właściwy (wiek 9—13 l.).

Właściwością tego okresu jest „kolorowanie poszczególnych przedmiotów widocznych na obrazku w sposób nadający im te barwy, jakie posiadają w naturze".

„Przełom między kolorystyką anaturalistyczną i pstrokatą I-szego okresu, a kolorystyką barwy lokalnej występuje między 7-mym a 9-tym r. życia. W tym bowiem czasie obserwujemy silne wzniesienie się krzywej".

Okres III-ci. C.

Koloryt perspektywiczny, atmosferyczny światłocieniowy.

Okres ten obejmuje wiek od 13-tu lat w górę. „W materiale ten trzeci okres rozwoju kolorystyki nie jest reprezentowany. Do kolorystyki, która uwzględnia zabarwienie brył zależnie od światła i cienia, od oddalenia, od rozmieszczenia wśród innych przedmiotów, nie dochodzą przeważnie dzieci 13-letnie.

Część trzecia omawia „Zagadnienie kompozycji barwnej w zakresie ryciny naturalistycznej". Część czwarta porusza „Rozwój kolorystyki ornamentacyjnej". W tej części autor omawia „Ogólny zarys rozwoju kompozycji barwnej ornamentacyjnej", podaje bliższą charakterystykę poszczególnych okresów, dzieląc ją znowu na trzy podokresy.

I. Okres pierwszy: kolorystyka przypadkowa, nieregularna, pstrokata.

II. Okres drugi: kolorystyka tęczowa, kalejdoskopowa i intuicyjnie zharmonizowana.

III. Okres trzeci: kolorystyka „klasyczna", świadomie uporządkowana i zharmonizowana. W okresie pierwszym podaje autor bardzo ciekawą analizę twórczości ornamentacyjnej dziecka i zauważa, że „dziecku brak jeszcze zdolności spojrzenia na całość; bierze ono kredkę do ręki, koloruje nią kilka obok siebie leżących elementów ornamentu, następnie bierze do ręki kredkę innego koloru, koloruje nią dowolnie inną grupkę ornamentów i t. d.".

W okresie drugim „dziecko przechodzi od układów przypadkowych do mimowolnego wybalansowania harmonii kompozycyjnej, przy czym kieruje się ono nie tyle refleksją ile poprostu swoim instynktem i smakiem". Ta wielobarwność kolorystyki jest charakterystyczną cechą tego okresu.

W okresie trzecim, dziecko przechodzi do wyszukiwania harmonii barwnych. „...W przeciwieństwie do kilimów pstrokatych, kompozycje te wykazują zupełną regularną i konsekwentną równowagę układu, gama barwna tych kilimów operuje zestawieniem kilku zasadniczych tonów, które nadają kompozycji charakter określonej tonacji"...

Wreszcie w tym samym rozdziale przedstawia autor statystyczny obraz rozwoju poszczególnych układów ornamentu barwnego. W części V-tej podaje autor streszczenie wyników. Wyniki, jakie okazały badania, są bardzo ciekawe. Przede wszystkim świadczą o wysokim poziomie naturalnego smaku kolorystycznego dzieci 5—13 letnich. Już niektóre 5-letnie dzieci są zdolne stworzyć kompozycje barwne harmonijne i bardzo piękne. Szuman podkreśla, że ten „..... naturalny smak kolorystyczny dziecka jest następstwem silnych przeżyć, jakie w dziecku wywołuje widok silnych, jaskrawych, intensywnie świecących kolorów i ich tęczowych harmonijnych zestawień. Pierwotna kolorystyka małego dziecka polega na zabawie tworzenia różnorodnych harmonii barwnych. Punktem wyjścia procesu twórczego w zakresie kolorystyki jest przypadek, który w rezultacie prowadziłby do

chaosu kolorystycznego, tylko mniejsze lub większe poczucie kolorystyczne pozwala dzieciom układać i grupować kolory na płaszczyźnie kompozycji tak, że powstaje całość mniej lub więcej zharmonizowana, mimo że jeszcze systematycznie nieuporządkowana".

Oba zadania kolorystyczne, jakie postawiono dzieciom, dały wyniki różne. Jeżeli chodzi o wyniki pierwszej serii badań, to rozwój kolorystyki zmierza w kierunku naturalizmu: „...kolorowe obrazki, wykonane przez dzieci z wiekiem są pod względem kolorów coraz bardziej podobne do rzeczywistości. W pierwszym okresie dzieci nie liczą się zupełnie z naturalną barwą przedmiotu i nadają im w swych rysunkach kolory zupełnie dowolne, jaskrawe i fantastyczne. W drugim okresie zaczyna przeważać t. zw. koloryt lokalny. Poszczególne przedmioty na obrazku otrzymują kolor zbliżony do tego, jaki mają w naturze. W trzecim okresie kolor służy jeszcze do modelacji przedmiotów, do wydobycia t. zw. perspektywy powietrznej, do uwydatnienia kolorowych refleksów na przedmiotach...".

W zakresie 1-szej serii badań, Szuman wyłonił dwie tendencje, które się wzajemnie zwalczają. Jedną z nich nazywa autor tendencją „naturalistyczną". Własnością jej jest, że dzieci z wiekiem coraz silniej usiłują kopiować barwy przedmiotów takie, jakie te przedmioty posiadają w naturze.

Druga tendencja ma pierwotnie na celu samą tylko kompozycję barwną. „...Chodzi w tym wypadku o takie zestawienie barw i rozmieszczenie różnych plam barwnych na płaszczyźnie obrazu, aby zespół tych plam barwnych na płaszczyźnie obrazu utworzył całość przyjemną dla oka. Dziecko posłuszne tej tendencji, bawi się barwami i igra nimi swobodnie, nie troszcząc się o to, czy w naturze przedmioty takie barwy posiadają..." „Dzieci są oszołomione nieoczekiwanym potężnym wyrazem harmonii barwnych, jakie powstają prawie że mimo woli w ich rękach".

W okresie drugiej serii badań (zakolorowanie kilimu) ukazały się w pełni wielkie uzdolnienia kolorystyczne dzieci. Tendencja naturalistyczna nie hamuje pełnego rozwoju tendencji czysto kompozycyjnie kolorystycznej. Analogia materiałów (z tej serii badań) wykazała ponadto jak z wiekiem dziecko wytwarza pewne zasady układu ornamentu barwnego, jak dąży do zachowania równowagi w układzie kompozycji, jak się stara osiągnąć coraz oryginalniejsze i bogatsze zestawienia kolorystyczne.

Stworzona przez prof. Szumana hipoteza ewolucji procesów twórczych dziecka, daje nam podstawy do właściwego wychowania estetycznego dzieci, wychowania, które powinno doprowadzić do dojrzałego rozkwitu zdolności kolorystycznych młodzieży, a nie do ich zaniku i spaczenia. Kompozycja dziecka na 1-szym szczeblu rozwoju jest przypadkowa, bezplanowa, nie związana w pewną harmonijną całość; „...początkowo dziecko dobiera kolory i zestawia je na chybił trafił, jak się zdarzy, w sposób mniej lub więcej przypadkowy. Nie posiada ono gotowego planu tego, co chce zrobić... Chwyta jedną kredkę za drugą bawiąc się samą ich barwą, a nie myśli o jakimkolwiek zestawieniu". Kompozycja dziecka na drugim szczeblu rozwoju nazywa autor „improwizacjami"; „...dzieci improwizują kompozycję barwną kilimu, to znaczy, że pomysły kolorystyczne rodzą się w nich w ciągu pracy, w miarę jak gotowa część utworu daje owe impulsy do takiego lub innego dalszego kontynuowania roboty i podszeptuje dobór kolorów lub wprowadzenie układów ornamentu barwnego, które „pięknie" będą się zestrajały i łączyły z tym, co już namalowano, tworząc równocześnie zarzewie i punkt wyjścia dla dalszych etapów pracy i dla widzianej już mglisto całości...".

Na dalszych szczeblach rozwoju (a więc lata 13—14 itd.) zaczyna twórczością dziecka kierować jeszcze inny czynnik psychologiczny, a mianowicie rozum; zabiera on głos i dyktuje pewne pociągnięcia. Dziecko kieruje się już nie samym intuicyjnym smakiem i estetycznym poczuciem, lecz zastanowieniem i świadomością. „Świadomość dziecka z wiekiem dochodzi do tworzenia pewnych reguł i zasad układu ornamentu i budowy kompozycji, do pewnych norm postępowania przy tworzeniu barwnej całości kilimu. Ciekawe światło na zależność kolorystyki od tematu, rzuca porównanie barw kilimu z barwami obrazka naturalistycznego (tabelka 36). Z zestawienia wynika, że przy kolorowaniu obrazka naturalistycznego dzieci posługiwały się najczęściej dwoma kolorami naturalnymi a mianowicie brunatnym i czarnym. Kolor czerwony figuruje na trzecim miejscu. Z kolei występuje kolor jasno-zielony, kolor żółty i jasno-niebieski występują już o wiele rzadziej. Kolory: różowy i pomarańczowy miały małe zastosowanie w tym

temacie, a jeszcze mniejsze kolor liliowy. Najrzadziej zastosowały dzieci kolory ciemno-zielone i niebieskie, może dlatego, że są to barwy zbyt martwe. Przypuszczenie to potwierdzałoby fakt, że w kilimie też te dwie barwy, obok czarnej, bywają najrzadziej w użyciu. Kolejność częstości barw w kilimie jest inna. Na pierwszym miejscu występuje barwa czerwona, później żółta, różowa. Po tych ciepłych i jasnych barwach występuje grupa barw zimnych zielona, niebieska, i fioletowa. Kolor fioletowy zajmuje w tym temacie (kilim) rangę o trzy miejsca wyższe. Brunatny i pomarańczowy zjawiają się blisko końca szeregu, który zamykają czarny, ciemnoniebieski i ciemnozielony. Wobec tego w kolorystyce naturalistycznej przeważają kolory naturalne i stosowane, a w kolorystyce ornamentacyjnej kolory żywe, silne i jaskrawe. Z wiekiem zatem zmniejsza się częstość kolorów fioletowego, różowego i pomarańczowego w zastosowaniu do obrazka naturalistycznego, a wzrasta częstość kolorów jasnozielonego i brunatnego. Kolor czerwony utrzymuje się we wszystkich rocznikach mniej więcej na tej samej wysokości. Inne barwy z wiekiem nie wykazują regularnych zmian. Naogół w kolorystyce naturalistycznej z wiekiem zanikają ilościowo barwy żywe, jaskrawe a barwy stonowane, naturalistycznie ważne, są coraz częściej stosowane.

Sprawy poruszone przez prof. Szumana dotyczą dzieci do lat 13-tu. Wykazują one dowodnie, że dziecko w rozwoju swoim zbliża się coraz bardziej do realizmu kolorystycznego. Główną przeszkodą w uzyskaniu właściwych rezultatów jest brak wiadomości technicznych dotyczących samego sposobu malowania, a więc mieszania barw, trafiania barwy właściwej itd. Wskazuje to na to, że względnie bierne stanowisko nauczyciela w szkole powszechnej w stosunku do zagadnienia malowania musi się uaktywnić w szkole średniej w kierunku wzbogacenia obserwacji zjawisk barwnych oraz udoskonalenia techniki malowania. Jeśli chodzi o pojęcie malowania dekoracyjnego, nauczyciel w szkole średniej musi również uaktywnić swoje stanowisko w kierunku wytłumaczenia uczniom, na czym polegają harmonijne zestawienia barwne. Pozostawienie ich jedynie intuicyjnemu poczuciu harmonii barwnych w większej ilości wypadków prowadzi do wynaturzenia smaku kolorystycznego.





Wilno w drzeworytach Romana Jakimowicza

JAN BIEDOWICZ, BYDGOSZCZ

WIADOMOŚCI Z ZAKRESU HISTORII SZTUKI NA STOPNIU IV

Referat wygłoszony na konferencji rejonowej grupy metodycznej rysunku w Bydgoszczy dn. 22 kwietnia 1939 r.

Program nauki rysunku w gimnazjum wprowadza jako osobny dział obserwację i omawianie dzieł sztuki plastycznej, wyznaczając na ten cel 8 godzin w roku, tj. 4 lekcje. Niewielka ta ilość godzin w stosunku do obszernego materiału, jaki obejmują dzieje sztuki polskiej XIX i XX w. choćby nawet w silnym skrócie ujęte, nie może wystarczyć, aby młodzieży dać pewien pogląd na całokształt rozwoju sztuk plastycznych tego okresu. Należy więc przyjąć, że w intencji programu leży, by lekcje te były traktowane raczej jako uzupełnienie innych przedmiotów przeżyciami estetycznymi z zakresu historii sztuki, o czym zresztą mówi się w uwagach do całości programu.

Już na lekcjach religii, języków, historii i geografii młodzież spotka się z zagadnieniami, wchodzącymi w zakres historii sztuki, jednak pojęcia w tym kierunku są zbyt ogólnikowe, nie jasne, często chaotyczne, zwłaszcza jeśli chodzi o style. I tutaj zachodzi konieczność przyjścia z pomocą wspomnianym przedmiotom i uzupełnienia braków z dziedziny, którą tamte przedmioty bliżej zająć się nie mogą.

Takie jest, sądzę, wskazanie programu i w tym sensie należałoby zagadnienie to potraktować.

Na stopniu IV program przewiduje obserwację i omawianie dzieł współczesnej polskiej sztuki plastycznej (XIX i XX w. — malarstwo, a w miarę możności rzeźba i grafika).

Przystępując do realizacji tego zadania, trzeba by poważnie zastanowić się nad kwestią, co chcielibyśmy na lekcjach tych omawiać. Dokonanie odpowiedniego i trafnego wyboru materiału, mającego być tematem lekcji, jest bardzo ważnym i trudnym zagadnieniem, zwłaszcza jeśli się zważy, że rozporządzamy na ten cel jedynie czteremagodzinnymi lekcjami. Pierwszym warunkiem osiągnięcia celu jest zorientowanie się w całym materiale naukowym na stopniu, IV, a zwłaszcza tych przedmiotów, które z natury swej częściej o zagadnienia sztuki potrącają, jak: religia, języki, historia. Plan naszych lekcyj winien objąć tylko rzeczy najistotniejsze w dorobku sztuki polskiej, a zarazem wiążące się z materiałem innych przedmiotów nauczania. Pominąć wypadnie omawianie kierunków nie zasadniczych, pochodnych, ubocznych oraz takich zagadnień, które dla poziomu umysłowego uczniów są niedostępne.

1) Jako temat pierwszej lekcji proponuję neoklasycyzm i romantyzm (Brodowski, Michałowski, J. Kossak, Rodakowski).
2) Druga lekcja mogłaby objąć dzieła Grottgera i Matejki lub, jeśli twórczość tych mistrzów jest uczniom dostatecznie znana, realizm w połowie ub. wieku (Szermentowski, Gryglewski, Kotsis, Maksymilian Gierymski).
3) W trzeciej lekcji należałoby omówić okres przed impresjonizmem, impresjonizm czysty oraz częściowo działalność „Sztuki Krakowskiej“ (Chełmoński, Aleksander Gierymski, Podkowiński, Malczewski).
4) Czwarta lekcja uzupełni twórczość „Sztuki Krakowskiej“ oraz zapozna uczniów z kilkoma ważniejszymi dziełami rzeźby polskiej i grafiki (Wyspiański, Wyczółkowski, Kurzawa, Dunikowski, Pankiewicz, Skoczylas).

Powyższy rozkład materiału jest tylko przykładem, jakiego dokonać podziału i wyboru materiału, który, rzecz oczywista, może być ułożony rozmaicie, zależnie od warunków, w jakich zakład się znajduje i jakimi pomocami naukowymi dysponuje oraz od osobistego zapatrywania nauczyciela.

Lekcja I.

Uczniowie na stopniu IV posiadają na ogół już pewne wiadomości z literatury o klasycyźmie i romantyźmie, znają również niektóre dzieła sztuki klasycznej, co im ułatwi w znacznym stopniu zrozumienie obu wspomnianych kierunków w sztuce plastycznej, a równocześnie będzie

wybornym punktem wyjścia dla przeprowadzenia naszej lekcji. Dla wyjaśnienia formy klasycznej np. Ateny Partenos i Niobe. Przykłady te wystarczą, by na nich pokazać uczniom najważniejsze cechy piękna antycznego: idealizowanie formy, poszukiwanie piękna linii, układu i proporcji, udrapowanie szat zgodnie z rytmem ciała, umiar i równowaga.

Prądy neoklasyczne i romantyczne przyszły do Polski z Zachodu, byłoby więc rzeczą wskazaną pokazać uczniom choćby jedno dzieło głównych przedstawicieli tych kierunków we Francji, np. Dawida „Przysięgę", Horacjuszów oraz Géricault'a „Wyścigi" lub „Tratwę Meduzy".

Z polskich malarzy neoklasyków najwięcej ceniony jest poważny i zrównoważony Antoni Brodowski, autor kilku kompozycji o tematach antycznych oraz całego szeregu portretów wybitnych osobistości. Malarstwo Brodowskiego posiada przede wszystkim duże wartości formalne: kompozycja dobrze przemyślana, doskonałe wypełnienie powierzchni obrazu, celowość, jasność, prostota, dokładność wykonania. Toteż jego dzieła: „Gniew Saula", „Edyp i Antygona" oraz jeden z portretów np. Niemcewicza posłużą nam za przykład polskiego klasycyzmu.

Kierunek romantyczny w malarstwie polskim reprezentuje najlepiej Piotr Michałowski, niezrównany mistrz ruchu i rysunku szkicowego. Zanim przejdziemy do omówienia twórczości Michałowskiego, pokażemy uczniom obraz jednego z głównych przedstawicieli romantyzmu we Francji, mianowicie „Wyścigi" Gericault'a, którego twórczość silnie oddziała nie tylko na sztukę francuską, lecz także na polską. Mówić o dalszych wpływach barokizujących malarzy epoki romantycznej jest tutaj rzeczą zbyteczną.

Żywiołowe malarstwo Piotra Michałowskiego nadaje się bardzo dobrze — jako porównanie i przeciwstawienie kierunkowi klasycznemu Brodowskiego. Tutaj mamy sztukę zrównoważoną, przemyślaną we wszystkich szczegółach i wykończoną, tam romantyczny rozmach, ruch, życie, chwycone na gorącym uczynku. Technika Michałowskiego jest szeroka i zdecydowana zarówno w świetnych szkicach ołówkowych i akwarelowych jak w dużych obrazach olejnych. Michałowski, jeden z najświetniejszych malarzy koni nie tylko w sztuce polskiej, ale w ogóle, jest prawdziwym wcieleniem polskiego temperamentu, co się tak wybitnie zaznacza w doborze tematów i w wyrazie formalnym. Chcąc młodzieży pokazać całego Michałowskiego, musimy uwzględnić wszystkie 3 działy malarstwa, w których ten mistrz się wypowiedział, mianowicie: 1. szkice, 2. portrety, 3. i kompozycje batalistyczne. Wybrać należy ilustracje typowe i charakterystyczne, ny. kilka szkiców ołówkowych i akwarelowych, dwa studia portretowe, „Rewię" i „Bitwę pod Samosierą".

Drugim wybitnym malarzem koni, duchowo pokrewnym Michałowskiemu, jest Kossak. Jak u Michałowskiego tak u J. Kossaka koń jest głównym przedmiotem zainteresowania artysty. W tym zakresie doszedł Kossak do niebywałej wprawy. Skala obserwacji życia końskiego jest u Kossaka niepomiernie bogata. Jako malarz polskiej wsi i życia polskiego posiada Kossak dla kultury polskiej ogromne znaczenie. Pisze o nim St. Witkiewicz: „Kossak obok bezwzględnej wartości, jaką sztuce nadaje wielki talent i silna indywidualność, ma dla nas szczególną wartość jako malarz najwybitniejszych cech naszego życia i naszej ziemi". Kossak maluje nie tylko sceny otaczającego go życia, ale sięga po tematy z dziejów Polski XVII w.; przedstawia bohaterów „Pana Tadeusza" lub sienkiewiczowskiej „Trylogii" bądź odtwarza obrazy świetnych czynów naszej kawalerii epoki napoleońskiej i powstania listopadowego. Obrazy te będą młodzież specjalnie interesowały ze względu na znajomość ich treści tematowej. Pokażemy następujące:

1) Bohun i Zagłoba.
2) Stadnina na Podolu,
3) Rynek na Kleparzu,
4) Szwoleżer polski,
5) Studium konia,
6) Odsiecz Smoleńska,
7) Wesele krakowskie,

Artystą, który łączy w swej twórczości oba pierwiastki: klasyczny i romantyczny, jest Henryk Rodakowski, jeden z najwybitniejszych portrecistów polskich w ogóle. Kultura, wysoki poziom, monumentalność sztuki Rodakowskiego, stawiają go w pierwszym rzędzie naszych plastyków XIX w. W kraju niedoceniony, budzi zachwyt wielkich mistrzów Zachodu. W takim portrecie gen. Dembińskiego podziwiamy nie tylko mocną charakterystykę indywidualności, widzimy nadto wodza, portret wyrażający stanowisko, funkcję i to wszystko oddane środkami wysoce artystycznymi. Z innych dzieł Rodakow-

skiego warto pokazać uczniom takie arcydzieła portretu jak portret ciotki i matki artysty.

Lekcja II.

Tematem następnej lekcji mogą być wielcy mistrze naszego malarstwa historycznego, najpopularniejsi z malarzy: Grottger i Matejko. Popularność swą zawdzięczają oni najwięcej tematowości historycznej swych obrazów. Mało jest jednak zrozumienia dla ich wartości czysto malarskiej, która mimo istnienia świetnych dzieł krytycznych St. Witkiewicza o Matejce i A. Potockiego o Grottgerze, nie u wszystkich znajduje pełne zrozumienie.

Nazwisko Grottgera i Matejki znane są młodzieży już od pierwszych lat szkolnych, lecz przeważnie od strony treści historycznej ich obrazu. Chodziłoby więc o to, aby pokazać uczniom obu mistrzów od strony malarskiej. Nie temat wyniósł ich na szczyty polskiej twórczości plastycznej, ale przede wszystkim te walory, które uczyniły z ich obrazów arcydzieła sztuki plastycznej i to w pierwszym rzędzie nadzwyczajna siła ekspresji w postaciach. Gdy młodzież nauczy się więcej po malarsku patrzeć na te wielkie dzieła, o ile pełniejsze będzie wówczas ich zrozumienie, o ile bogatsze i silniejsze wyniesie ona wrażenie!

Na wypadek, gdyby twórczość Grottgera i Matejki była uczniom już dostatecznie znana, ewentualnie omówiona w klasach poprzednich w związku z nauką historii i języka polskiego, wówczas można by zapoznać ich z realizmem w połowie ub. wieku. Najwybitniejsi z tego okresu to: Szermentowski, Kotsis, Gryglewski, Maks Gierymski. Piewszy z nich jest najlepszym pejzażystą swego czasu, jednym z pierwszych artystów, którzy poświęcili się pejzażowi wyłącznie, on też jest obok Gersona istotnym twórcą pejzażu polskiego. W czasie pobytu w Paryżu zapoznaje się ze szkołą barbizońską i pogłębia swój talent. Maluje głęboko odczuty krajobraz polski, zwłaszcza górski. Aleksander Kotsis był świetnym kolorystą. Z jego obrazów rodzajowych, przedstawiających biedne ciemne wnętrza chat, wieje nastrój, pełen czaru poetyckiego. Gryglewski jest znakomitym malarzem architektury i wnętrz. Prócz znanych wnętrz kościoła Mariackiego, Katedry na Wawelu, ratusza na Kazimierzu, maluje Gryglewski komnaty królewskie w Wilanowie, sale pałacu Koniecpolskich oraz różne zabytki dawnych miast i zamków małopolskich.

Młodzież powinna zrozumieć, że patrzenie na naturę jest względne i ustosunkowanie się do niej może być różne. Dawniej pejzażysta malował przeważnie na pamięć w pracowni, upiększał swój obraz, wprowadzając doń sztuczne efekty — realiści mają tę zasługę, że zwrócili się bezpośrednio do natury z całą szczerością i wprowadzili malarstwo na drogę poszukiwania koloru i światła, — zagadnień, tak wspaniale rozwiniętych w okresie następnym — impresjoniźmie. O tym będzie mowa na lekcji trzeciej.

Lekcja III.

Na progu tego okresu stoi jeden z największych naszych pejzażystów w ogóle — Józef Chełmoński. Kleczyński mówi o nim: „Matejko pokazał nam Polaków w dziejach narodu, Chełmoński pokazał nam Polskę, jej życie wewnętrzne, jej bory i lasy, jej temperament i jej poezję zawrotną — wszystko, co żyje na polskiej ziemi". Chełmoński był bystrym obserwatorem życia przyrody i związanego z nią człowieka. Życie oddawał środkami realistycznymi, z uwydatnieniem rzeczywistego kształtu przedmiotów, w pełnym naturalnym oświetleniu. Nie pociągały go techniczne finezje impresjonistów. Te problemy zajmowały impresjonistów w czystej formie: Gierymskiego w późniejszych pracach, dalej Podkowińskiego i Pankiewicza. Zasady impresjonizmu możemy wytłumaczyć na przykładach trzech wymienionych artystów bez uciekania się do wzorów impresjonizmu francuskiego Sisleya czy Moneta.

Zasada impresjonizmu polega na posługiwaniu się czystymi kolorami i kładzeniu ich obok siebie tak, aby barwy te mieszały się w oku. W obrazach tych przedmioty maluje się w taki sposób, jak one przedstawiają się oglądane z odległości. Brak wyraźnych konturów między przedmiotami, kolory lokalne zmieniają barwę w słońcu.

Impresjonizm polski poszedł odmienną drogą od francuskiego. Podczas gdy ten idzie w kierunku poszukiwania czysto malarskich problemów, polski impresjonizm cechuje przedmiotowość, serdeczny stosunek do rzeczywistości, zwłaszcza w pejzażu. Zdobycze impresjonizmu miały kolosalne znaczenie dla dalszego rozwoju naszego malarstwa. Zjawia się cała plejada świetnych talentów. Powstaje stowarzyszenie

„Sztuka“ w Krakowie, które zgromadziło najlepsze ówczesne siły pod hasłem czystej, bezkompromisowej sztuki. W skład zrzeszenia wchodzą: Stanisławski, Axentowicz, Fałat, Malczewski, Wyczółkowski, Wyspiański. Zespół ten w następnych latach pomnożył się całym szeregiem znakomitych nazwisk artystów, do dziś dnia zajmujących czołowe sanowiska.

Każdy z wymienionych artystów jest wybitną indywidualnością i zasługuje na specjalne omówienie. Jednak ze względu na brak czasu ograniczymy się do tych nazwisk, które dla polskiej kultury mają szczególne znaczenie, mianowicie: Malczewski, Wyspiański, Wyczółkowski. Wszystkich trzech artystów cechuje wielkie umiłowanie polskości i kraju rodzinnego. Malczewski kontynuuje wielkie malarstwo Grottgera i Matejki, w sztuce swej łączy poetycki idealizm treści ze ścisłym realizmem formy. W pierwszym okresie swej twórczości maluje głęboko odczute, realistycznie pojęte obrazy z życia wygnańców syberyjskich: „Etepy“, „Szypry“, „Śmierć Elenai“ i inne. Następnie przechodzi do swych wielkich kompozycyj symbolicznych, „Melancholia“ i „Błędne koło“, tworzy cały szereg obrazów alegorycznych, fantastycznych, portretów, wreszcie obrazy o treści religijnej. Dla naszych celów będą najważniejsze obrazy Malczewskiego z pierwszego okresu ze względu na mistrzowskie odtworzenie w nich męczeństwa narodu polskiego.

Lekcja IV.

Czwarta lekcja obejmuje najważniejsze dzieła Wyspiańskiego, Wyczółkowskiego, pokrótce rzeźbę oraz grafikę.

Wyspiański znany jest już nieco uczniom z nauki jęz. polskiego jako pisarz, mniej jako malarz. W Wyspiańskim podziwiamy przede wszystkim twórcę wielkich kompozycji witrażowych o wizyjnym ekspresyjnym wyrazie i olbrzymim napięciu, toteż te dzieła należy uczniom w pierwszym rzędzie pokazać. Wyspiański był talentem wszechstronnym, prócz witraży malował portrety, pejzaże, dekoracje; wybitne prace zostawił również w dziele grafiki. Wyczółkowski jest mistrzem pastelu, a zwłaszcza litografii i kredowego rysunku. Maluje obrazy olejne i akwarele, a w każdym zakresie technicznym zdobywa się na twórcze i samodzielne rozwiązanie. Prace Wyczółkowskiego nastręczają wiele sposobności do omówienia rozmaitych technik malarstwa czy grafiki. Na tym zakończylibyśmy malarstwo, aby przejść do omówienia pokrótce rzeźby i grafiki.

Trudne warunki ekonomiczne i polityczne nie sprzyjają rozwojowi rzeźby polskiej w ub. stuleciu. Dopiero w jego drugiej połowie polska twórczość rzeźbiarska zaczyna się ożywiać. Spośród szeregu wybitnych artystów tego okresu wyróżnia się niepospolity talent Antoniego Kurzawy. Twórczość jego jest połączeniem naturalizmu w formie z romantyzmem w treści (pomnik Mickiewicza).

Na początku XX w. pojawia się rzeźbiarz wielkiej miary Ksawery Dunikowski. Mówi o nim Smolik: „Dunikowski ma w swej sztuce zdecydowany zmysł dla monumentalności, dla wielkich wydłużonych w nieskończoność kształtów i linii takich, jakie znaleźć można tylko w średniowiecznej architekturze, rzeźbie gotyckiej lub malarstwie freskowym Quadrocenta i obrazach El Greca“. Szerokopłaszczyznowa, syntetyczna forma Dunikowskiego o treści nieraz symbolicznej nie będzie dla uczniów łatwą do zrozumienia. Dlatego też należy wybrać dzieła zrozumialsze i przystępniejsze, np. jakiś projekt dekoracji kościelnej, portrety i głowy stropu wawelskiego.

Grafika stanowi odrębny dział dla siebie. Wytłumaczenie uczniom różnych technik wymagałoby specjalnej lekcji; musimy zatem ograniczyć się do zapoznania młodzieży ogólnikowo z najważniejszymi technikami graficznymi: akwafortą, litografią i drzeworytem na przykładach naszych zasłużonych grafików: Pankiewicza w zakresie akwaforty, Wyczółkowskiego w litografii i Skoczylasa w drzeworycie. To wystarczy najzupełniej.

Lekcje omawiania dzieł sztuki wzbudzają wśród młodzieży duże zainteresowanie, wymagają jednak koniecznie pokazu danego dzieła na podstawie ilustracji jednobarwnej czy kolorowej lub przy pomocy wyświetlenia przeźroczy. Bez tych środków pomocniczych lekcja byłaby chybiona. Postaranie się zatem o dobrą kolekcję reprodukcji stanowi w dużej mierze o dodatnim wyniku naszych wysiłków.

Przeprowadzenie lekcji nie powinno polegać na tym, by klasa spokojnie wysłuchiwała referatu nauczyciela, lecz ma ona czynny brać udział w lekcji, obserwować pokazywane dzieła, czynić spostrzeżenia swoje i wypowiadać je, zaś nau-

czyciel koryguje uwagi uczniów, uzupełnia je i lekcję prowadzi do zamierzonego celu.

Przystępując do lekcji 1-ej musimy uczniom wytłumaczyć jasno, co to jest klasycyzm, a co romantyzm. Coś niecoś będą uczniowie o tym wiedzieć z literatury — pojęcia ich z tego zakresu są jednak na ogół niedokładne.

Klasycyzm jest to kierunek w sztuce, panujący pod koniec XVIII i na początku XIX w., nawiązujący do sztuki starożytnych Greków i Rzymian. Klasycyzm wywodzi się od sztuki klasycznej, t. zn. sztuki wzorowej, skończonej, za taką uważa się przede wszystkim sztukę starożytnych Greków, a także Rzymian, dalej sztukę wielkich mistrzów renesansu. Jest to sztuka prosta, spokojna, pełna umiaru, lubująca się w układzie prawidłowym, jasnym.

Romantyzm jest przeciwstawieniem sztuki klasycznej. Jego głównym pierwiastkiem jest uczuciowość. Romantyzm nawiązuje do średniowiecza, lubuje się w scenach fantastycznych, nadzmysłowych — odtwarza z upodobaniem ruch i życie. Podczas gdy klasycyzm używa kolorów spokojnych, stonowanych, romantyzm stosuje barwy żywe i kontrastujące. Romantyzm powstał nieco później od klasycyzmu na początku XIX w. i rozwija się prawie równolegle.

Do lepszego zrozumienia formy klasycznej pokażemy uczniom dwie rzeźby antyczne, np. posąg Ateny Partenos i Niobe, znane młodzieży z lekcji łaciny. Niech uczniowie dochodzą sami, jakie są zasadnicze cechy piękna greckiego.

Posąg Ateny jest to kopia słynnego posągu Fidiasza 12 m. wys. Postać Ateny, przedstawiona w pozie majestatycznej, spoczywa głównie na pr. nodze, lewa jest nieco zgięta w kolanie, ręka prawa wsparta na kolumnie i trzyma w dłoni małą Nike, lewa wsparta o puklerz. Szaty bogini spływają rytmicznie w kierunku pionowym, podkreślając stojącą pozycję bogini, na głowie złoty hełm, ozdobiony po bokach pegazami w pośrodku sfinksem. Główne cechy piękna gr. możemy odczytać już z tej jednej rzeźby: idealizowanie formy (bowiem nie jest to poza codzienna) piękna prop., linia i układ — udrapowanie, rytm szat, powaga, równowaga i umiar w całości. Podobne cechy dostrzegamy na drugiej rzeźbie antycznej, która przedstawia Niobe z córką (IV wiek Praxiteles lub Skopas). Rzeźba przedstawia moment, gdy matka zasłania swe ostatnie dziecko przed strzałami nielitościwego Apollina. Mamy tutaj grupę dwu osób: matki i córki, połączone ze sobą linearnie przy pomocy szaty, układającej się znowu rytmicznie wg. ruchu postaci. Obie osoby tworzą piękną całość linearną szlachetnych proporcjach i dużym wyrazie.

Klasycyzm przyszedł do nas z Francji, dlatego jest rzeczą wskazaną pokazać uczniom choćby jedno dzieło głównego twórcy klasycyzmu francuskiego — Jacques Louis Dawida. Obraz „Przysięga Horacjuszów“ znany jest młodzieży również z podręcznika łacińskiego.

Przechodzimy do klasycyzmu polskiego. Sztuka polska XIX w. nie wypowiedziała się wybitnie w klasycyzmie. Temperament polski skłaniał się raczej ku romantyzmowi. Toteż w klasycyzmie posiadamy mniej wartościowych dzieł niż w romantyzmie. Najwybitniejszym z klasyków naszych jest Antoni Brodowski. Pochodził z Warszawy. Kształcił się naprzód w kraju, później za granicą w Paryżu, studiował u Gérarda, lecz najsilniejszy wpływ wywarł na nim Dawid. W tym okresie powstają kompozycje Brodowskiego „Gniew Saula na Dawida“, „Edyp i Antygona“. Po powrocie do kraju Brodowski został mianowany prof. mal. na Uniwersytecie Warszawskim. Tutaj maluje cały szereg portretów wybitnych ówczesnych osobistości: portret Odyńca, Niemcewicza, Potockiego i innych. Typowym obrazem dla twórczości Brodowskiego jest „Edyp i Antygona“. Sceny, wzięte z mitologii greckiej, są przeważnie tematami w obrazach klasyków.

BIBLIOGRAFIA:

Ryszard Hamann. — Historia sztuki.
M. Walicki i J. Starzyński. — Dzieje sztuki polskiej. (Dodatek do historii sztuki Hamanna).
F. Kopera. — Dzieje malarstwa w Polsce.
E. Niewiadomski. — Malarstwo polskie w w. XIX i XX.

JADWIGA LEWAKOWSKA, WARSZAWA

POSTAWA NAUCZYCIELA RYSUNKU W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Rysunek w szkole średniej ogólnokształcącej jest jednym z ważnych środków do osiągnięcia ogólnego celu wychowawczego.

Wykształcenie i wychowanie młodzieży jest celem szkoły ogólnokształcącej, zarazem celem nauki rysunku.

W planie pracy musimy dać całokształt podstaw wiedzy i techniki. Dla celów wychowawczych mamy dać uczniowi zrozumienie sztuki plastycznej i tak go nią zainteresować, aby odczuwał potrzebę jej w życiu codziennym, aby uznał sztukę za konieczną część składową życia, nie zaś, jak dotąd, za kwiat zbytku, nieosiągalny przez ogół, bo niepotrzebny. Dla wykształcenia mamy rozbudzić i usprawnić obserwację, wyrobić pamięć wzrokową, i sprawność techniczną, potrzebną do przyszłej pracy zawodowej. Planowa praca nauczyciela obejmuje dwie oddzielne całości — gimnazjum i liceum. Wiedza nabyta w gimnazjum pozwoli uczniowi studiować z łatwością w szkołach zawodowych, zaś pogłębienie nauki rysunku w liceum ułatwi absolwentowi wyższe studia naukowe. Gdy chodzi o to, aby ten cel pedagogiczny i naukowy osiągnąć, nie jest obojętną szkole i władzom postawa nauczyciela rysunku.

Z punktu widzenia społecznego dzielą psychologicznie ludzi na trzy typy. Pierwszy — to człowiek interesu, gospodarz-polityk, który bliźnich uznaje jako wykonawców swego planu, Cechuje go celowość w stosunkach z ludźmi. Drugi typ—to człowiek ekspresyjny, artysta, literat, naukowiec, słowem człowiek twórczy i bardzo samodzielny, który, wykonawszy pracę twórczą w społeczności, chce mieć odbiorców. Trzeci typ — to człowiek—sympatyk, współczujący bliźniemu i poświęcający się dla niego, duchowny i pedagog.

Nauczyciel rysunku w dobie obecnej, gdy musimy zdobywać to, cośmy utracili, powinien mieć cechy wszystkich trzech typów społecznych: twórczość i samodzielność artysty w zrozumieniu swego zadania, celowość gospodarza i polityka w przeprowadzeniu swego planu, współczucie i poświęcenie pedagoga. To jest typ idealny, który w szkole ogólnokształcącej jest najodpowiedniejszy. Do osiągnięcia tego ideału powinniśmy dążyć. Autorytet w stosunku do ucznia i do kolegów zdobywa rysownik z racji swego doświadczenia i swej postawy, którą zewnętrznie cechuje spokój i pewność przy zawsze czynnym ustosunkowaniu się do spraw ogólnych wychowawczych i szczególnych szkolnych. Czy zawsze taką postawę zajmujemy, jeśli chodzi o sprawy korelacji między przedmiotami, czy reprezentacji szkolnej, czy pomocy koleżeńskiej? Wykształceni samodzielni artyści zmuszeni koniecznością stałego zarobkowania przeszli dziś do zawodów praktyczniejszych, jak plakatowanie, urządzanie wnętrz, projektowanie mebli, przędzenie tkanin itd. Każdy uważa swój warsztat użytkowej pracy za życiową zdobycz — ocenia go należycie i czuje się nadal artystą. Szkoła i praca w niej nad urabianiem duszy dziecka i młodzieńca jest tym szczytniejszym warsztatem pracy dla artysty-pedagoga, którą trzeba uważać za swą życiową zdobycz, nie za złą konieczność. Wszak to do nas należy wyrobienie przyszłego konsumenta sztuki plastycznej. Musimy zrezygnować z wielu osobistych przeżyć artystycznych na rzecz pracy pedagogicznej tak samo, jak rezygnuje z wielu aspiracyj każdy naukowiec zajęty w szkole, wykonujący część pracy zespołu pedagogicznego.

Nauczyciele innych specjalności garną się do placówek społeczno-zawodowych, korzystają z wiedzy kolegów, poświęcają czas w stowarzyszeniach dla współspecjalistów i wzajem od nich doznają fachowej pomocy, podczas gdy artysta pedagog stroni przeważnie od fachowych rozważań na tematy pedagogiczne, do stowarzyszeń nauczycieli rysunku nie należy. Uświadamiając sobie, jak ważną jest w tej chwili postawa nauczycielstwa rysunku, pragnę zachęcić i pociągnąć młodych artystów pedagogów do współpracy w stowarzyszeniach nauczycieli rysunku. Ufajmy, że jest to chwila przełomowa w traktowaniu nauki rysunku (jako przedmiotu nieobowiązkowego).Trzeba, abyśmy się zwarli starsi i młodsi, abyśmy swą postawą wobec kolegów, wobec bezpośrednich i pośrednich przełożonych, wobec stowarzyszeń społecznych, wobec swej pracy prowadzącej do jasno wytkniętego celu wychowania i wykształcenia ucznia w duchu plastycznej kultury narodowej, zajęli postawę nauczyciela społecznika i artysty wychowawcy.

T. W.

KONFERENCJA REJONOWA NAUCZYCIELI RYSUNKU W KRAKOWIE

Druga konferencja rejonowa nauczycieli rysunków odbyła się dnia 23 marca 1939 r. w Krakowie.

Tematem konferencji były zagadnienia wynikające z realizacji programu szkół licealnych:

I. Liternictwo.
II. Projektowanie napisów.
III. Rysunek z natury.
IV. Realizacja programu w kl. I i II liceum.
V. Teoria i praktyka w ćwiczeniach rysunkowych.

Zagadnienia powyższe opracowano na podstawie referatów dyskusyjnych: zagadnienia od I do IV ilustrowane były pracami rysunkowymi uczniów.

I. **Liternictwo** — ref. P. Kluska. Program stop. IV gimnazjum i kl. I i II liceum wprowadza ćwiczenia liternicze, które należy realizować w związku z potrzebami i życiem szkoły. Ćwiczenia te winny być oparte i poprzedzone poznaniem „antykwy" — i to już począwszy od stop. I gimn. przy sposobności podpisywania rysunków. Graficzna forma liternicza jest ściśle związana i wynika z narzędzia pisarskiego — pióro (redis) — trzcina — pendzel płaski, — które to narzędzia pisarskie nadają charakter pismu. Kształtowanie liter w poszczególne słowa (bloki) winno uwzględniać zasadę, aby pismo było czytelne, przejrzyste, a słowa w swej ogólnej masie równomiernie rozłożone.

II. **Projektowanie napisów** — ref. P. Kluska. Rozmieszczenie pisma na kartce papieru zasadniczo winno być oparte na rytmie z zastosowaniem układu symetrycznego względnie asymetrycznego; w stadium początkowym wskazane być może posługiwanie się literami wyciętymi z papieru jako elementem ruchomym, przy czym ograniczyć się należy do dwóch lub trzech słów. Zadanie takie da możność nauczycielowi omówić charakter pisma, różne sposoby rozmieszczania w bloki ujętych słów, związania tychże z formą kartki papieru, kompozycji i ewentualnie zastosowanie odpowiedniej barwy. Następną jednostką metodyczną może być kompozycja pisma z elementem rysunkowym (np. koło, prostokąt). Zasady podstawowe w graficznym rozmieszczeniu i skomponowaniu winny być gruntownie poznane i przerobione. Ćwiczenia powyższe nie mogą zabierać zbyt wiele czasu i powinny być stosowane w zależności od potrzeb życia szkolnego. (Podręczniki: Homolacs, Lenart, Rojewski).

III **Rysunek z natury** — ref. P. Szwarc. Obserwacje natury i wyrabianie zdolności graficznego wypowiadania muszą być oparte na poznaniu i odczuciu formy. Syntetyczne ujęcie formy ułatwia to zadanie. Płaskie ujęcie uwzględnia proporcję, charakter, ewentualnie barwę; kierowanie obserwacją i podkreślanie cech charakterystycznych nadaje metodzie nauczania specjalne znaczenie. Metoda ta prowadzi — zgodnie z programem — do ujęcia „szkicowego". Ujęcie przestrzenne formy — poczynając od zjawisk perspektywicznych, — których obserwacja jest związana również z kierunkiem linii — poprzez formy obrotowe — aż do form nieregularnych — będzie głównym zadaniem w obserwacji i metodach nauczania. W rysunku posługujemy się modelem martwym lub żywym. Model żywy (przy pewnym przygotowaniu młodzieży), bezwzględnie stawiamy na pierwszym miejscu (kwiaty, żywe zwierzęta, figura, głowa ludzka) z uwagi na niewątpliwie duże zainteresowanie młodzieży.

IV. **Realizacja programu kl. I i II liceum** — ref. T. Waśkowski. Celem nauki rysunku jest kształcenie pamięci wzrokowej, rozwijanie spostrzegawczości, wyobraźni przestrzennej i poczucia konstrukcji; zgodnie z powyższym celem podajemy odpowiednie tematy w zależności od przygotowania młodzieży. Przygotowanie to, przeważnie małe (wariant: **a**) ogranicza zakres tematów rysunkowych do studium najprostszych form w płaskim i przestrzennym ujęciu. Ujęcie płaskie — również jako rysunek „poobserwacyjny" — uwzględnia proporcje. W przestrzennym ujęciu — oprócz proporcji — stosujemy najprostrze zasady rysunku konstrukcyjnego, rysując części niewidoczne form graniastych lub obrotowych. W bardzo szerokim zakresie wprowadzamy tę zasadę w ćwiczeniach w rysunku „z wyobraźni" (formy architektoniczne). Rysu-

nek głowy i figury ludzkiej (kl. II wariant **b**) w ujęciu płaskim i przestrzennym realizujemy tylko z jednostkami odpowiednio przygotowanymi. Przy korekcie rysunków stawiamy na pierwszym miejscu wartość „wiedzy“ rysunkowej, która w realizacji programów ma miejsce naczelne. Formy graniaste i obrotowe, wymagające podkreślenia bryłowatości, uzupełniamy światłocieniem w ujęciu syntetycznym i związanym z formą (pomijając mało znaczące szczegóły na powierzchni). Poczucie konstruktywizmu w dużej mierze wyrabiają rysunki „kreślarskie“ w „rzutach równoległych ukośnych“. Ćwiczenia w malowaniu (barwy kontrastowe — względność wartościowania barw) na tematach „martwych natur“ mają zastosowanie w nielicznych wypadkach i to przy odpowiednim zainteresowaniu młodzieży.

V. **Teoria i praktyka w ćwiczeniach rysunkowych** — ref. P. K. Homolacs. Résumé. Rozbieżność między teorią i praktyką w zakresie nauki rysunków istnieje i przejawia się w zakresie I perspektywy, II anatomii, III kolorystyki i pisma. W zakresie perspektywy najwidoczniej występuje „deformacja“ w rysunku form obrotowych. W zakresie anatomii również powtarza się niezgodność wiedzy z rysunkiem aktu czy głowy. Podobnie w „liternictwie“ logiczna konstrukcja każdej litery i graficzne uszeregowanie słów w prostokątach pozostaje w niezgodzie z praktyką. Wreszcie w kolorystyce teoretyczny układ barw tęczowych, skala barw czystych zczernionych i zbielonych, barwny światłocień, transpozycja jednej skali barwnej na inną pozostaje w dużej sprzeczności z praktycznym malowaniem. Rozbieżność ta istnieje zatem między „wiedzą“ a bezpośrednią obserwacją; uczeń umie „myślowo perspektywę“ — ale nie „widzi perspektywy“; uczeń powtarza „na surowo“ linię czy plamę barwną i kładzie ją — jak umie. Syntetyczne ujęcie formy czy barwy natrafia na opór. Charakterystyczną cechą jest zatem nastawienie „wrażeniowe“ pozbawione syntezy. Stosunek treści „wrażeniowej“ do treści myślowej względnie ideowej jest problemem filozoficznym i psychologicznym. Na stosunku tych dwóch problemów budowane są wszelkie teorie poznania. Wysiłek myślowy przytępia wrażenie zmysłowe i na odwrót: wrażenia zewnętrzne paraliżują życie myślowe. Psychologia dziecka odróżnia ideoplastykę od fizjoplastyki. Owa dwubiegunowość stwarza pewne prawo psychologiczne, które właściwie wyjaśnia rozbieżności między teorią a praktyką. Są to niejako dwie szufladki, z których gdy jedna się otwiera, to druga zamyka się i na odwrót. Jak wobec tego prawa psychologicznego ma się ustosunkować pedagog.

Pomimo tej dwutorowości jest w każdym człowieku—coś, co umie te dwa bieguny sprzęgnąć — a mianowicie jest — „w y o b r a ż e n i e“. Wyobrażenie (o ile można ująć w jakąś definicję) jest to suma wrażeń wzrokowych, dotykowych, — które nie szeregują się obok siebie, ale stapiają się w jedną całość. W „wyobrażeniu“ żyje treść pojęciowa i treść ideowa. Oglądając jakąś rzecz z różnych stron, zdobywamy pewną ilość wrażeń, które wtapiamy w jednolitą treść ideową i budujemy twór syntetyczny — określony słowem „wyobrażenie“. Dydaktyka będzie się opierała zatem na rysowaniu nie tylko tego co się widzi, ale głównie tego co się „wyobraża“. Z drugiej strony przy nauce perspektywy nie tylko będziemy operowali pojęciem punktu i linii, lecz całą naukę oprzemy na wyobrażeniach. Dydaktyka rysowania „wyobrażeń“ a nie „wrażeń“ (Cornelius) polega na poprzednim oglądaniu przedmiotu rysowanego i późniejszym rysowaniu z pamięci. Wyobrażenie zatem będzie niejako pomostem pomiędzy teorią i praktyką w ćwiczeniach rysunkowych (przykłady fenomenalnej wyobraźni: Szukalski, Noakowski).

POKAZ PRAC UCZNIOWSKICH

W dziale tym umieszczać będziemy najbardziej charakterystyczne prace uczniowskie, wykonane pod kierunkiem nauczycieli.

Redakcja prosi o nadsyłanie materiałów z terenu pracy.

Fot. nr 1. Ex libris Dyr. Dr T. Staniewskiego w technice linorytowej. Praca ucznia gimnazjum Państw. w Dziśnie, wykonana pod kierunkiem p. Wacława Narudzkiego.

Fot. nr 2. Stempel gminy klasowej Państw. gimnazjum im. kr. Zygmunta Augusta w Wilnie wykonany w technice linorytowej pod kierunkiem p. Józefa Bodzińskiego.

Fot. nr 3, 4, 5. Formy cięte w papierze. Prace graficzne uczniów Państw. gimnazjum im. Hetmana K. Chodkiewicza w Lidzie pod kierunkiem p. Adolfa Popławskiego.

Fot. nr 6, 7, 8, 9. Zajęcia ochotnicze w rysunkach dla uczniów wyżej zaawansowanych w Państw. Liceum im. kr. Zygmunta Augusta w Wilnie. Temat ćwiczeń: architektura starego miasta. System pracy: 1) zbiorowe wycieczki pod kierunkiem nauczyciela, z zastosowaniem indywidualnej korekty każdej pracy uczniowskiej. 2) Indywidualne wycieczki uczniowskie bez opieki nauczyciela, z zastosowaniem zbiorowej korekty większej ilości prac. Zajęcia ochotnicze w bież. roku szkolnym prowadzi p. Józef Bodziński.



Fot. nr. 1



Fot. nr. 2



Fot. nr. 3



Fot. nr. 4



Fot. nr. 5



Fot. nr. 6



Fot. nr. 7



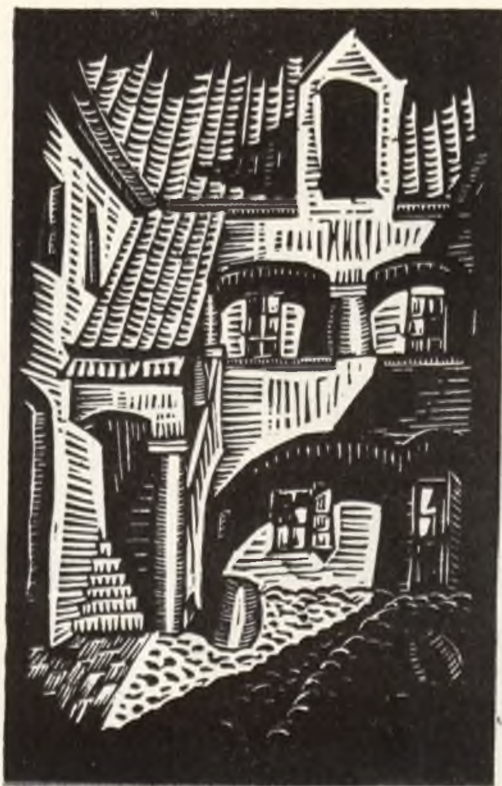
Fot. nr. 8



Fot. nr. 9









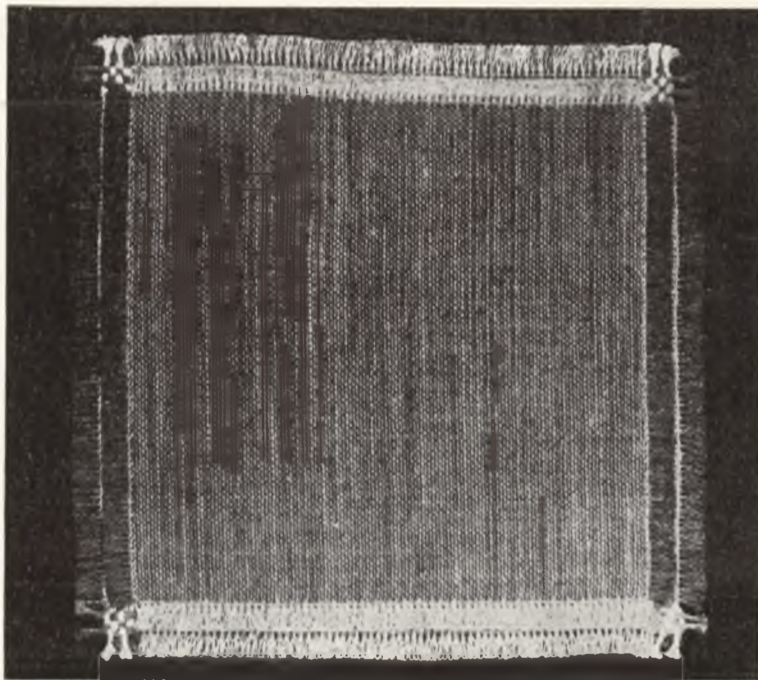
Architektura wileńska w linorytach.

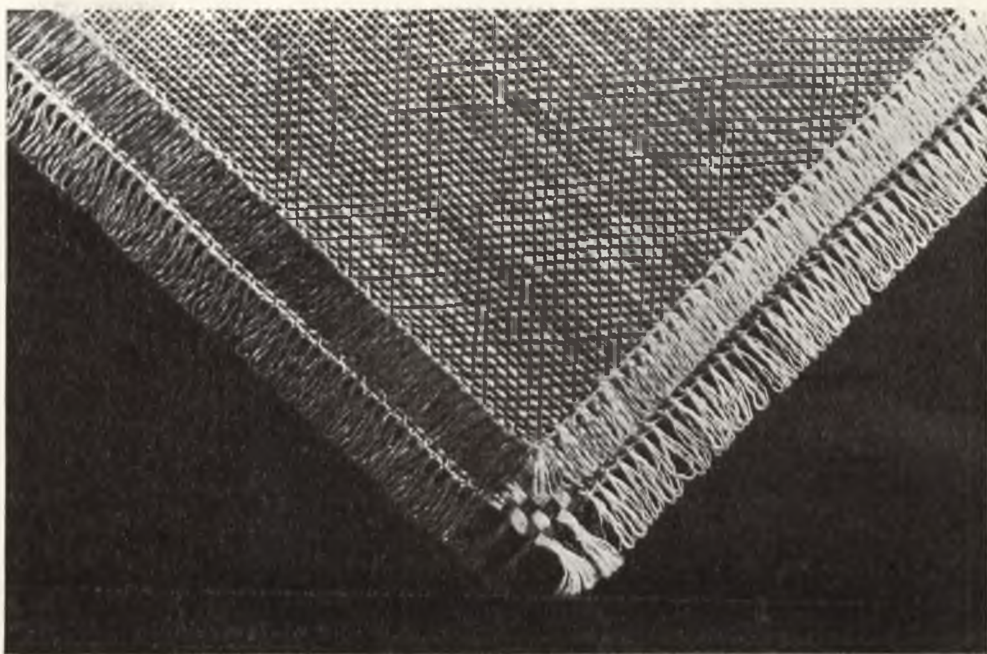


Fragment wystawy w stoisku „Zespół Młodych" w Bazarze Ligi Popierania Turystyki w Zakopanem. (Zorganizowano w związku z międzynarodowymi zawodami F. I. S.). Fotografia przedstawia kamizelkę z samodziału wileńskiego. Tkaninę odzieżową wykonaną przez szkołę zawodową w Kutnie i zabawkę „konik" wykonaną na kursie zabawkarstwa w Warszawie.



Wystawa porcelany w pracowni techniki reklamy Państw. Żeńskiego Gimnazjum Kupieckiego w Wilnie, wykonana przez uczenice kl. II A pod kierunkiem p. Romana Rynczewskiego.

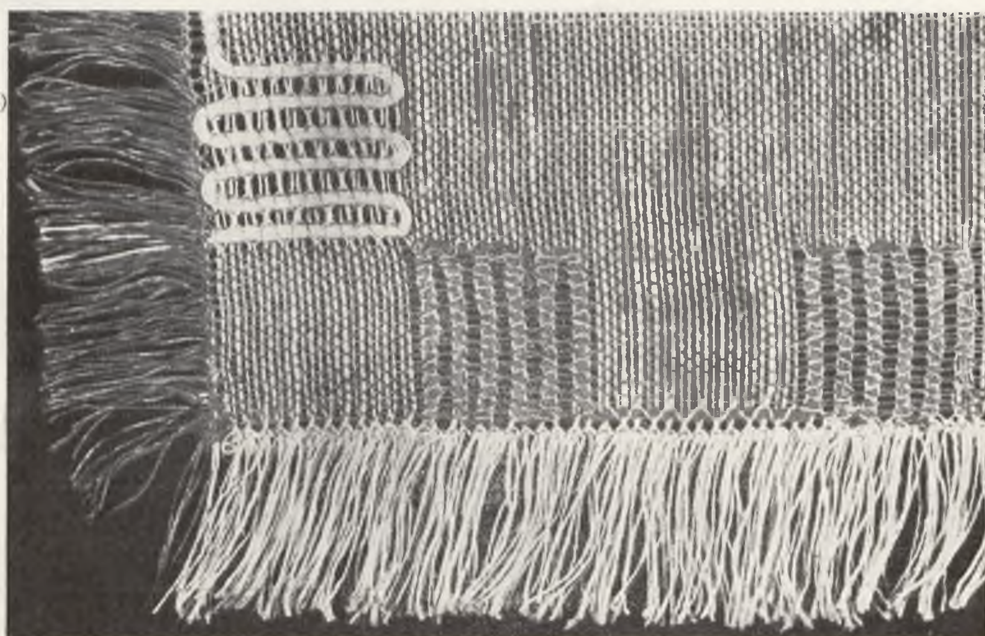




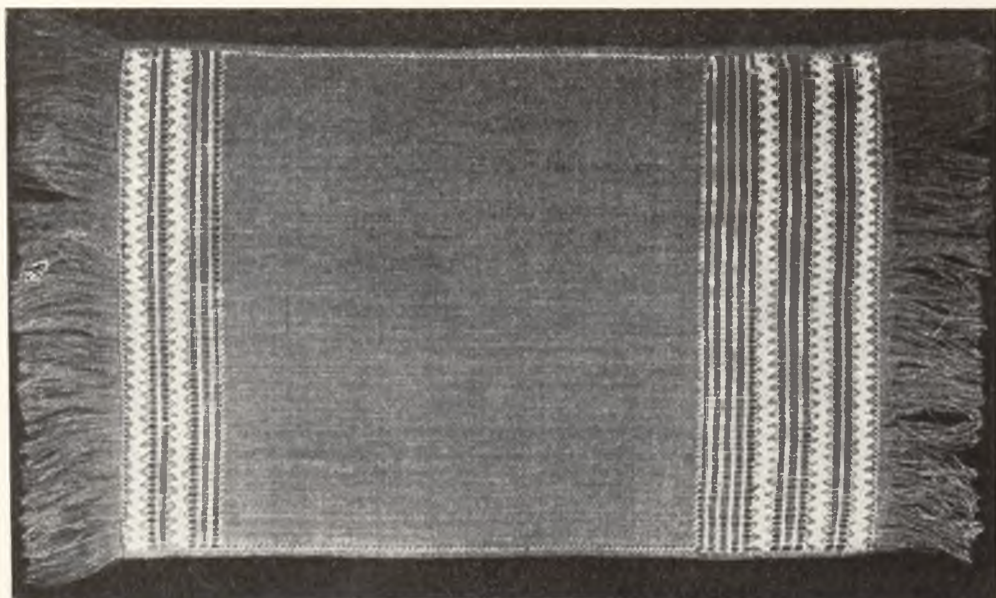
Fot. nr. 1 i 2

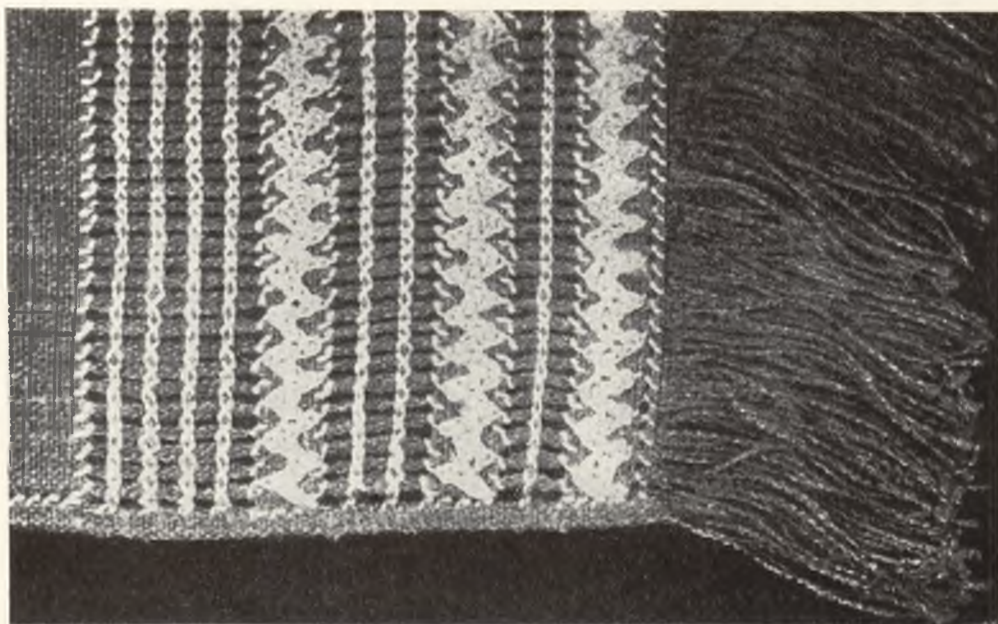
Prace uczennic I klasy gimnazjalnej Państw. Gimnazjum koronkarsko-hafciarskiego we Lwowie pod kierunkiem nauczycielki rysunków p. Płaczkówny.
Fot. nr. 1 i 2. Komplet podwieczorkowy, 7 sztuk: 1 wielka 45 × 54 cm, 6 małych 22 × 22 cm. Technika: podwójne frendzle. Do wykonania użyto etaminy lnianej dostarczonej przez Bazar Przemysłu Ludowego w Wilnie.





Fot. nr. 3 i 4. Komplet podwieczorkowy, 7 sztuk: 1 lub 2 duże 50 × 50, 6 małych 22 × 22 cm. Technika: ażur perski z podłożoną grubą nitką.





Fot. nr. 5 i 6. Komplet obiadowy. 19 sztuk: 1 duża 95 × 40 cm, 6 średnich 40 × 27 cm, 6 małych 10 × 15 cm, 6 do ust 60 × 40 cm. Technika: mereżki, ręczna krepinka.

P L A K A T Y   P A P I E R O P L A S T Y C Z N E

wykonane pod kierunkiem p. Romana Rynczewskiego
(Państwowe Żeńskie Gimnazjum Kupieckie w Wilnie).





NARODZINY DRZEWORYTU

ROZMOWA ZE STANISŁAWEM OSTOJA-CHROSTOWSKIM.

Drzeworyt, miedzioryt, akwaforta — oto nowe gałęzie sztuki, które w latach ostatnich zdobywają sobie coraz szersze prawa obywatelstwa. Piękny, artystyczny, drzeworyt wypiera w nowoczesnych mieszkaniach obraz olejny czy akwarelę.

JAK SIĘ ROBI DRZEWORYT?

— Jak się rodzi drzeworyt? „Wycina się na desce“ — to najprymitywniejsze określenie sprawia, że wielu ludzi nie docenia pracy twórczej grafika, mozolnego trudu, który idzie w parze z natchnieniem artystycznym.

— W naszym społeczeństwie grafika jest wprawdzie „w modzie“, ale poglądy na tę dziedzinę sztuki są jeszcze często bardzo zacofane i prawie „średniowieczne“ — mówi prof. Akademii Sztuk Pięknych i znany grafik, p. Ostoja-Chrostowski. Ludzie wyobrażają sobie, że wykonanie drzeworytu jest pracą czysto reprodukcyjną, techniczną — jak to było w wieku 19-tym.

— W ubiegłym stuleciu i jeszcze dawniej — drzeworytnik wycinał w drzewie rylcem lub igłą dokładne to, co malarz namalował; naśladownictwo posuwano tak daleko, że naśladowano rylcem nawet zacieki farby olejnej na obrazie. Taki drzeworyt był więc wierną reprodukcją obrazu olejnego lub fotografii — i wywoływał nawet zdaleka podobne wrażenie: w ten sposób robiono ilustracje do bajek La Fontaina, tak samo robił swoje miedzioryty Jasieński, dając wierne, zresztą b. piękne kopie obrazów Boticellego. W prasie — powiedzmy — w dawnym „Tygodniku Ilustrowanym“ czy w „Kłosach“ ilustracje do artykułów przygotowywały także istniejące przy redakcji drzeworytnie; nie znano bowiem wówczas innych sposobów powielania rysunku czy fotografii. Drzeworytnik pełnił wówczas funkcje współczesnego chemigrafa.

DRZEWORYTNICTWO — RZEMIOSŁEM.

— A więc drzeworytnictwo było właściwie rzemiosłem „na codzienny użytek“?

— Tak, drzeworyty były właściwie szablonowe, wykonane może b. precyzyjnie—ale bez znamion indywidualności twórczej. Współczesny grafik pracuje zupełnie inaczej: przede wszystkim — nie kopiuje niewolniczo cudzych obrazów, lecz przygotowuje własny ogólny szkic, własną koncepcję dzieła. Często ostateczne wykonanie drzeworytu odbiega od pierwotnego założenia; o wartości artystycznej drzeworytu decyduje z jednej strony wirtuozeria rylca, odpowiedni dobór grubości kreski, wzajemny stosunek plam białych, szarych i ciemnych i ich zastosowanie do tematu. Przypuśćmy portret młodej dziewczyny może wyjść brzydko jako drzeworyt kontrastowy czarno-biały, a bardzo pięknie w subtelnych tonacjach różnych stopni szarości. Niektóre kompozycje wypadną lepiej wykonane grubą kreską, inne — w kresce najcieńszej, wykonanej igłą. Wskrzesicielem drzeworytu artystycznego w Polsce był — jeszcze w latach 1843—48 Smokowski (w Wilnie i w Warszawie), później Skoczylas.

CO TO JEST DESKA?

— Na jakim drzewie najlepiej robi się drzeworyty?

— Idealną deską jest bukszpan turecki — twardy jak miedź, więc chroniący przed przykrymi niespodziankami, jakie stwarza drzewo miękkie. Bukszpan jest niestety bardzo kosztowny, więc graficy posługują się często drzewem z gruszy, grabu, jarzębiny itp. Drzeworyt „sztorcowy“ robi się rylcem na drzewie o słoju poprzecznym (pień drzewa przecięty w linii poziomej) — na podłużnym przekroju ryje się dłutem; oczywiście deska o słoju poprzecznym jest lepsza, bo twardsza.

— Zdobycie deski — to zdaje się największy „finansowy szkopuł“ pracy grafika?

— Tak, deski są bardzo drogie — co jest zresztą zrozumiałe, ze względu na konieczne przygotowania. Nie wystarczy deska z jednego kawałka drzewa, ponieważ w miarę schnięcia drzewo pękałoby wzdłuż promieni; by zapobiec pękaniu i rozsychaniu się, skleja się deski do drzeworytów z małych, odpowiednio do siebie dopasowanych kawałków, które trzymają się „na mur“; poza tym nasyca się deskę olejem, lakiem

lub gorącym pokostem, czasami nawet w tym pokoście gotuje...

— A kiedy deska jest gotowa, gładka, twarda i mocna, czysta jak nieskalana karta białego papieru...

RYSUNEK.

— Wtedy przystępuje się do pracy. Na desce rysuje się szkic zamierzonego projektu drzeworytu, praktyczniej jest nawet robić szkic, pomalowawszy uprzednio deskę na czarno, wtedy bowiem widać dokładnie najlżejsze zadrapanie. Deska biała — lub co gorzej mieniąca się nieznacznie pastelowymi cieniami żółtawo-różowymi łudzi wzrok artysty! nieraz może się zdarzyć, że przeoczy jakąś kreskę, co może przynieść szkodę całości drzeworytu i uwidocznić się dopiero po niewczasie, gdy praca jest wykonana i gotowe są odbitki:

— A dalej?

— Dalej — trzeba już polegać na intuicji, wyobraźni i doświadczeniu grafika... pamiętajmy, że rysunek wyryty rylcem na desce jest jakby negatywem odbitki na papierze.

W toku pracy artysta „widzi" swoje dzieło jedynie oczyma wyobraźni, a kiedy zobaczy odbitkę, ostateczny cel i produkt pracy, na „poprawki" i zmiany jest już za późno. Dlatego tak trudno jest wykonać w drzeworycie dobry portret: jeżeli chcemy, by na papierze wypadł prawy profil danego człowieka, na desce musimy ryć jego profil lewy; zdarza się więc, że po wykonaniu odbitki „delikwent" nie jest wcale do siebie podobny...

SZTUKA ARCYTRUDNA.

— Słowem, drzeworytnictwo jest sztuką arcytrudną...

— Tak, nie przeszkadza to jednak temu, że młodzi malarze coraz bardziej interesują się grafiką; na kursie w Akademii Sztuk Pięknych mamy bardzo duży odsetek zdolnego „narybku".

— Jeszcze jedno pytanie: Nad czym pan sam obecnie pracuje?

— Robię ilustracje do „Janka muzykanta" i książki Artura Chojeckiego „Siedmiu świętych", a poza tym — opracowuję cykl drzeworytów — ilustracji do Szekspira. Biblioteka Oxfordu w Londynie przygotowuje zbiorowe wydanie dzieł Szekspira i zaprosiła do współpracy w dziedzinie zilustrowania graficznego tego wydania — 8 artystów z całego świata, po jednym z każdego kraju: z Anglii, Stanów Zjednoczonych, Francji, Belgii, Niemiec, Polski, Węgier i Sowietów. Mnie przypadło w udziale zilustrowanie „Peryklesa", „Cezara i Kleopatry" oraz „Burzy". Zaproszenie grona artystów z kilku krajów do tej pracy jest zrozumiałe, jeśli się zważy ogrom zamówienia: trzeba zrobić do pełnego wydania szekspirowskiego około 200 drzeworytów, a na wykonanie takiej pracy, jednemu artyście nie starczyłoby życia...



Tkanina kilimowa H. T. B.

LITERATURA

Książki ostatnio zakupione dla Ogniska metodycznego rysunku w Wilnie (Bibliteka nauczyciela).

1. Batycki Wiktor. Krótki zarys obrony przeciwlotniczo-gazowej ludności cywilnej. Warszawa 1936 r. (zł 1.60).
2. Dziewanowski Władysław. Uzbrojenie w rozwoju dziejowym. Z 30 tablicami rysunków, Państw. Wyd. Książek Szkolnych we Lwowie 1938 r. (zł 1.90).
3. Lam Władysław. Podstawy wiedzy rysunkowej. Wyd. drugie poprawione i rozszerzone. Lwów 1939 r. Wydawnictwo księgarni naukowej. (zł 2).
4. Parnowska Maria. Badania kolorystyki rysunków dzieci w wieku przedszkolnym. Wydawnictwo Naukowego Instytutu Tow. Pedagogicznego. Warszawa 1939. (zł 2).
5. Schröder Fritz. Druk książek i czasopism. Przetłumaczył i opracował Zygfryd Gottowt. Poznań 1938. Nakładem tłumacza. (zł 25).
6. Szczepkowski Antoni. Zagadnienia lotnictwa i morza w nauce rysunku. Wskazówki praktyczne. W tekście 29 rys. Kraków 1939 r. (zł 1).

SPRAWY REDAKCYJNE.

Artykuł p. t. **Kompozycja liternicza w gimnazjum ogólnokształcącym.** Część II-ga. Formy stemplowe ukaże się w numerze trzecim kwartalnika.

Termin konkursu rysunkowego Nr 1 naszego czasopisma, został przesunięty do dnia 30 września b. r. Temat: obserwacja i szkicowanie przedmiotów ze sztuki ludowej. Technika wykonania dowolna. Format papieru rysunkowego A_2 używany w szkołach średnich ogólnokształcących.

Przesunięcie terminu konkursu nastąpiło celem wykorzystania miesięcy letnich do pracy w terenie.

Fotografie z wystaw rysunkowych przy końcu roku szkolnego prosimy nadsyłać celem wykorzystania w czasopiśmie.

Artykuły, przesyłane do druku, powinny być napisane wyraźnie i umieszczone na jednej stronicy arkuszu papieru. Wymiar zdjęć fotograficznych ustaliliśmy 80 × 110 mm dla formatów tak poziomych, jak pionowych.

Administracja czasopisma prosi Kolegów — rysowników o jednanie nowych prenumeratorów.

Na terenach Kuratoriów: Poznańskiego, Pomorskiego i wileńskiego wiele Dyrekcji szkół zaprenumerowało kwartalnik dla bibliotek nauczyciela rysunku (nauczyciela techniki reklamy w gimnazjach kupieckich). Wielu Kolegów, szczególnie z ośrodka miasta Warszawy, zaprenumerowało również prywatnie czasopismo na swoje nazwisko, dając wyraz swego zadowolenia z ukazania się pisma rysunkowego i uznając je za bardzo pożyteczne.

PRZEDRUKI Z PRASY POLSKIEJ.

W tej rubryce zamieszczamy najcelniejsze względnie najciekawsze artykuły, które ukazały się w prasie polskiej.

„Wieczór warszawski" niedziela 21 maja 1939 r. Nr 144.

A. ORZECHOWSKA.

Narodziny drzeworytu.

Rozmowa ze Stanisławem Ostoja-Chrostowskim.

RYSUNKOWY FUNDUSZ WYDAWNICZY.

Czasopismo „Rysunek w szkole" powstało samodzielnie. Duże trudności finansowe skłoniły administrację do utworzenia funduszu wydawniczego.

R. F. W. jest formą doraźnej zapomogi, której celem jest utrzymanie czasopisma na wysokim poziomie.

Jesteśmy przekonani, że wysiłek ten przyczyni się do ugruntowania naszej prasy zawodowej, której brak odczuwaliśmy wszyscy bardzo poważnie. Dotychczasowym ofiarodawcom serdecznie dziękujemy.

Lista kwot wpłaconych na Rysunkowy Fundusz Prasowy do chwili obecnej.

Lista osób, które wpłaciły do P. K. O. na konto 701.062.

1. Pan Wizytator Dr Juliusz Balicki (Wilno) — 300 zł,
2. Pani Wizytatorka Antonina Zubelewiczówna (Wilno) — 100 zł,
3. Pan Dyrektor Jan Żelski (Wilno) — 100 zł
4. Pan Bodziński Józef (Wilno) — 500 zł,
5. Pan Chmura Władysław (Wilno) — 100 zł,
6. Pan Narudzki Wacław (Wilno) — 100 zł,
7. Pan Holski Władysław (Słonim) — 50 zł,

KONKURS RYSUNKOWY Nr 1

NASZEGO CZASOPISMA

DLA UCZNIÓW (NIC), UCZĘSZCZAJĄCYCH NA NAUKĘ RYSUNKÓW.

Temat:

Obserwacja i szkicowanie przedmiotów ze sztuki ludowej.

Budownictwo (kapliczki, krzyże, budynki mieszkalne i gospodarcze). Tkaniny barwne Hafty kolorowe. Ubiory regionalne. Ceramika. Kowalstwo (krzyże na szczytach kapliczek, nadgrobkach, bramach cmentarnych). Wyroby z drzewa. Zabawki i tp.

Zadanie: I. rysunek szkicowy poobserwacyjny.
II. rysunek z natury.

Technika wykonania dowolna.

Format papieru rysunkowego: Grupa I-sza A3
Grupa II-ga A2

Nagrody w grupie pierwszej: I zł 10, pięć II-gich po zł 5.
w grupie drugiej: I zł 20, pięc II gich po zł 10.

Termin nadsyłania prac konkursowych upływa z dniem **30 września b. r.**

REGULAMIN KONKURSÓW REDAKCJI CZASOPISMA „RYSUNEK W SZKOLE".

1. W konkursach mogą brać udział wyłącznie uczennice i uczniowie. Grupa I-sza, szkoły powszechne. Grupa II-ga, szkoły średnie.
2. Każda praca konkursowa musi być opatrzona nagłówkiem, zawierającym pełne brzmienie tematu konkursowego, numer konkursu i godło autora z zaznaczeniem grupy.
3. Do pracy winna być dołączona koperta zamknięta i opatrzona na zewnętrznej stronie godłem autora, (godłami autorów), a zawierająca wewnątrz: nazwisko i imię autora, szkołę, klasę.
4. Prace winny być nadsyłane ściśle w terminach, przy czym jako datę nadesłania przyjmuje się datę stempla pocztowego.
5. Prace winny być rysowane w technikach, określonych przez Konkurs.
6. Prace rozpatruje stałe Jury Konkursowe przy Redakcji czasopisma, którego skład będzie podany do wiadomości czytelników.
7. Nagrody będą oznaczone w sumie pieniężnej, przy czym Redakcja zastrzega sobie prawo zamiany kwoty pieniężnej na książki lub inne przedmioty wartościowe.
8. W razie przyznania nagrody autorowi, który był już w jednym z poprzednich konkursów nagrodzony, Jury może przyznać nagrodę następnej pracy.
9. Niezastosowanie się do pkt. 1—5 niniejszego regulaminu powoduje automatyczne wykluczenie pracy od udziału w konkursie.
10. Prace nagrodzone na konkursie będą reprodukowane w czasopiśmie, autorzy będą wymienieni nazwiskami z podaniem szkoły.

Redakcja zastrzega sobie prawo druku wszystkich prac konkursowych bez honorowania autora. Rysunków, przysyłanych na konkurs nie zwraca się.



Tkanina kilimowa Heleny Trzebińskiej-Bodzińskiej.

Drukarnia Artystyczna „G R A F I K A“, Wilno, ul. Tatarska 22, tel. 13-69



KATEDRA W WILNIE. Klasycyzm wileński Gucewicza, koniec XVIII i początek XIX wieku. Fot. E. Zdanowski.

WYDAWNICTWA NADESŁANE

Nakładem Księgarni „Nauka i Sztuka“ w Krakowie, ul. Podwale 6, ukazała się broszura, opracowana przez Antoniego Szczepkowskiego na temat **„Zagadnienie Lotnictwa i Morza w nauce rysunku“**. Broszura ta, bogato ilustrowana (29 ilustracji) przeznaczona jest dla potrzeb szkolnictwa ogólnokształcącego, jako pomoc przy realizowaniu programu w związku z zagadnieniem obronności państwa. Ma on również charakter propagandowy i obrazuje najważniejsze tematy rysunkowe z zakresu lotnictwa i naszego morza.

Całość opracowana b. popularnie zawiera oryginalne ilustracje, które mogą być zastosowane w pracy szkolnej.

Cena egzemplarza zł 1.—, z przesyłką pocztową 1.25 zł.

„CHOWANNA“.

Miesięcznik poświęcony współczesnym prądomy w wychowaniu i nauczaniu. Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, wychodzi z końcem każdego miesiąca, z wyjątkiem lipca i sierpnia w 10 zeszytach rocznie.
i sierpnia.

Adres redakcji i administracji:

Instytut Pedagogiczny, Katowice ul. Szkolna 9. Konto P. K. O. 305.800.

Prenumerata roczna zł 5.—, półroczna zł 3.— Cena oddzielnego zeszytu zł 1.—

„RYSUNEK W SZKOLE“ KWARTALNIK. CENTRALNY ORGAN OGNISK METODYCZNYCH DLA NAUKI RYSUNKU W POLSCE. WYCHODZI W 4-CH ZESZYTACH ROCZNIE. SKŁAD GŁÓWNY, ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: WILNO, OGNISKO RYSUNKOWE, UL. MAŁA POHULANKA 7. II PAŃSTW. LICEUM I GIMNAZJUM IM. KR. ZYGMUNTA AUGUSTA.
CZASOPISMO POSIADA KONTO P.K.O. 701.062.